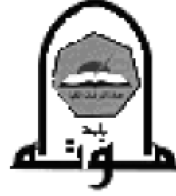


جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلبة الصف الأول الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة

إعداد الطالب

منصور محمد الشريف

إشراف

الأستاذ الدكتور محمد السفاسفة

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
الإرشاد التربوي والنفسي / قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2012

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية لا تُعبر
بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب منصور محمد الشريف الموسومة بـــ:

الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلبة الصف الأول الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **الإرشاد النفسي والتربوي**.

القسم: علم النفس.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. محمد ابراهيم السفاسفة		2012/04/25	مشرفاً ورئيسا
د. احمد عبدالحليم عربيات		2012/04/25	عضواً
د. احمد عبداللطيف أبو اسعد		2012/04/25	عضواً
د. محمد أحمد الرفوع		2012/04/25	عضواً

عميد الدراسات العلـــيا

أ.د. عبدالفتاح خليفات



MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلـــــى والدتي أطال الله بعمرها

وإلى زوجتي وأبنائي حفظهم الله

وإلى أخواني وأصدقائي

منصور الشريف

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله أولاً وآخراً.

وبعـــــد ...

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أتقدم بالشكر الموفور إلى الذين كان لعونهم الأثـــر الأكبر في إنجاز هذا العمل .

وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور محمد السفاسفة الذي أشرف على هـــذه الرســـالة وكان لتوجيهاته، واهتمامه وما منح من وقته وجهده وسعة صدره الأثر الأكبر فـــي إنجازها.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أعضاء لجنة المناقشة الـــدكتور أحمـــد عربيـــات والدكتور أحمد أبو اسعد والدكتور محمد الرفوع لتفـــضلهم بقبـــول مناقـــشة هـــذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر إلى كل من شجعني ووقف إلى جانبي لإتمام هذا العمل، وإلـــى كل من سهل لي إجراءات إنجاز هذه الرسالة.

جزى الله الجميع خير الجزاء وبارك جهودهم انه سميع قريب مجيب الدعاء.

منصور الشريف

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلبة الصف الأول الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة

منصور محمد الشريف

جامعة مؤتة، 2012

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الإساءة اللفظية التي يمارسها المعلمون تجاه طلبتهم، ومستوى مفهوم الذات لدى الطلاب، والكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة (506) طالباً، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من المدارس الحكومية التابعة لإدارة منطقة تبوك التعليمية، في الفصل الثاني من العام الدراسي 2011-2012م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقياس للإساءة اللفظية مكون من بعدين: التهديد، والسخرية، كما تم استخدام مقياس بيرس-هارس لمفهوم الذات، وقد تمتعت الأداتان بدلالات صدق وثبات مناسبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن الإساءة اللفظية جاءت ضمن المستوى المتوسط، وقد جاء بُعد التهديد في الترتيب الأول، يليه بُعد السخرية. كما أظهرت النتائج أن مفهوم الذات لدى الطلاب جاء ضمن المستوى المتوسط كدرجة كلية، وفي الأبعاد جاء بُعد الشهرة والشعبية في الترتيب الأول، وبمستوى مرتفع، وجاءت باقي الأبعاد بمستوى متوسط، وعلى التوالي: بُعد السلوك، بُعد الرضا والسعادة، بُعد الوضع الفكري والمدرسي، بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي، بُعد القلق. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية وبين مفهوم الذات لدى الطلاب، وكان بعد السخرية العامل الأكثر تأثيراً في تفسير علاقة الإساءة اللفظية مع مفهوم الذات. كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الإساءة اللفظية وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وجاء بعد التهديد كعامل أكثر تأثيراً في تفسير علاقة الإساءة اللفظية مع التحصيل الدراسي. وأخيراً قدمت الدراسة عدد من التوصيات، منها: تفعيل دور المرشدين الطلابيين في التوعية من الآثار السلبية لاستخدام الإساءة اللفظية في التعامل مع الطلاب.

Abstract

Verbal Abuse Used by Teachers Towards the First-Grade Secondary Students and its Relation with Self Concept and Academic Achievement Regarding Students Perspective

Mansour Mohammad al-Shareef

Mutah University, 2012

This study aimed to identifying the level of verbal abuse used by teachers towards their students, and the level of self concept, as well as exploring the relation between verbal abuse with self concept and academic achievement for the students in Tabuk area in Saudi Arabia. The study sample consisted of (506) chosen randomly of cluster from public schools that follow educational directorate in Tabuk area, during the second semester of the scholastic year 2011-2012. To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a scale of verbal abuse, which consisted of two dimensions: threats, ridicule, also used Pierce-Harris scale of self concept. Content validity and reliability of the tools ensures.

The results showed that verbal abuse came with a moderate level, and threats dimension came in the first rank, and the ridicule dimension came in the second rank. The results also showed that self concept for students came with a moderate level as a total degree, but within dimensions the popularity came in the first rank with a high level, and another dimensions came in moderate level in the following ranking: behavior, satisfaction and happiness, intellectual and school status, physical capacity and appearance, anxiety. The results also showed that there is statistically significant negative relation between verbal abuse and self concept, where ridicule dimension came as an influential factor in relation of verbal abuse with self-concept . The results also showed that there is statistically significant negative relation between verbal abuse and academic achievement, where threats dimension came as an influential factor in relation of verbal abuse with academic achievement. Finally, the study submitted a number of recommendations, Including: activating the role of School counselors in awareness of the negative effects of the verbal abuse in dealing with students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 خلفية الدراسة:

تمتاز المؤسسة التربوية-المدرسة- بأهمية خاصة، لما تقوم به من دور فاعل في تنشئة الطلبة وتربيتهم، وبناء شخصياتهم، فقد قامت مختلف الأمم وعلى مر العصور بتسخير ما تمتلكه من إمكانيات مادية وبشرية، لتعليم أفرادها وبناء شخصياتهم، حيث قامت بتزويدها بأفضل الإمكانات التعليمية والمقررات الدراسية والمباني، ولكن من المؤكد أن هذا التسخير يبقى دون فائدة إذا لم يتم تزويده بالمعلمين المؤهلين مهنياً وأكاديمياً وتربوياً، فالمعلمون بمثابة حجر الزاوية في العملية التربوية، ومفتاح نجاحها، وعليهم تتوقف العملية التعليمية والتربوية من إدارة الصف، واستخدام الأساليب المتنوعة والمناسبة لتوصيل المعلومة، وبناء شخصية الطالب، وخلق جو مبني على التفاهم والتسامح ومساعدته في حل ما يواجهه من مشكلات، ولكننا قد نجد أن بعض المعلمين يلجأون إلى ممارسات غير تربوية في تعاملهم مع الطلبة، بهدف الضبط الصفي، كالإساءات بمختلف أشكالها.

لقد شهدت العقود الأخيرة اهتماما عالميا بظاهرة الإساءة للطلاب، وارتبط هذا الاهتمام بتنامي الاهتمام بحقوق الطفل، وإقرار تلك الحقوق في صورة وثائق وتشريعات عالمية، إلا أنه وبالرغم من كل التشريعات والمواثيق الدولية والمحلية التي صدرت لاحترام إنسانية الطلبة، وتوفير المناخ المناسب لهم لكي ينمو نفسيا واجتماعياً وأخلاقياً ومعرفياً وجسمياً، وحمايته من المعاملة السيئة بجميع أشكالها إلا أننا نلحظ تزايد معدلات الإساءة التي يتعرض لها بعض الأطفال سواء في محيط الأسرة أو في المدرسة، أو في المجتمع بشكل عام (العجمي، 2007)، فقد أشارت دراسة أجرتها (منظمة الصحة العالمية، 2006) حول الصحة في المدارس أن إساءة المعاملة ضد الطلاب تحدث في أكثر من دولة، وتشمل معظم الفئات الاجتماعية، وهذا مرده إلى أن الإساءة ضد الطلاب يستخدم كنوع من ضبط السلوك والتنشئة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن ما يتراوح بين 20% و 65% من طلبة المدارس في 16 بلداً نامياً تعرضوا إلى الإساءة اللفظية أو الجسدية خلال الـ 30 يوما التي سبقت إجراء الدراسة.

وفي المملكة العربية السعودية أشار التقرير الصادر عام (2000) عن وحدة التوجيه والإرشاد الطلابي التابعة لمنطقة التعليم بمنطقة الرياض، حول أنـواع إسـاءة معاملة المعلمين للطلاب، إلى أشكال مختلفة من الإساءة البدنية واللفظيـة يمارسـها المعلمون تجاه طلبتهم، حيث يقومون باستخدام الألفاظ النابية، والسخرية من الطلاب، والصفع على الوجه، وضرب الرأس بالحائط، والضرب بالعصا، إلى غير ذلـك مـن أشكال الإساءة البدنية واللفظية (آل سعود، 2000). كما بينت الدراسة التي أجراهـا (الزهراني، 2003) تحت إشراف مركز أبحاث مكافحة الجريمـة بـوزارة الداخليـة بالمملكة العربية السعودية، إن 21% من الطلاب السعوديين يتعرضون لـصورة مـن صور الإساءة بشكل دائم، وأن الإساءة النفسية الأكثر انتشاراً بنـسبة 33.6% حيـث كانت نسبة شيوع الإساءة اللفظية المتعلقة بـ (السب بألفاظ قبيحـة والـتهكم) 21%، وفيما يتعلق بالإساءة للطلاب في المرحلة الثانوية –التي نحن بصدد دراستها- فقـد أوضحت الدراسة أن 36% من طلاب المرحلة الثانوية يتعرضون للإساءة النفسية.

والعلاقة بين المعلم والطالب لها تـأثير كبيـر علـى النـواحي الأكاديميـة والاجتماعية والسلوكية، والعاطفية للطالب (Pianta, 1999)، فالطلاب الـذين لـديهم علاقة سلبية مع معلميهم، وخاصة أولئك الذين تعرضوا للإساءة اللفظية مـن قبـل المعلم، يفتقدون الدافعية للتعلم وهم أكثر احتمالا للتعرض إلى المشاكل السلوكية، كما أن لها تأثير سلبي في الجانب الانفعالي يمتد إلى مرحلة البلوغ، ذلك أن الآلام النفسية الناتجة عنه تكون في الغالب كبيرة، ولكونه يحطم شخصية الطالـب ويزعـزع ثقتـه بنفسه، ويؤثر على حياته في المستقبل (مصطفى، 2010). فعندما طُلب مـن بعـض طلبة الجامعات ذكر تجربتين من التجارب الأكثر سلبية في حياتهم، كانـت حـالات الإساءة اللفظية من قبل المعلم وبخاصة التحقير أمام طلبة الصف هـي مـن أكثـر التجارب السلبية التي ذكرها الطلبة (Brendgen, Wanner & Vitaro, 2006).

وتعد الإساءة اللفظية شكل من أشكال الإساءة التي لا يمكن تبريرها كونها تهـاجم القيمة الذاتية للطالب (أبو جابر وعلاء الدين وعكروش والفرح، 2009)، وتـؤثر سـلبا على توافقه النفسي، وتزيد لديه معدلات القلق والاكتئاب والتـوتر وضـعف الشخـصية، والإحساس بالقهر والظلم والكبت، واضطرابات الهوية الجنسية (مخيمر وبهلول، 2003).

كذلك فإن الطلاب الذي يتعرضون للإهانات والتحقير والتقليل من قدرتهم، يدفعهم لأن يظهروا ذلك داخل المدرسة والصف والتعامل مع زملائهم بنفس الطريقة التي يتلقونها، ويكونوا مفرطين في العدوانية الانطوائية وعدم المجازفة في خوض التجارب مع الآخرين (أبو زهري والزعانين وحمد، 2008)، ويشير (الشقيرات والمصري، 2001) إلى إن أكثر المشاكل بين الطلاب كانت بسبب السخرية والاستهزاء وتسلط الكبار على الصغار، فالإساءة اللفظية لا تتوقف عند السخرية والاستهزاء بل تتعدّى ذلك لتأخذ أشكالاً أخرى متعددة من عدم المساواة الشخصية والنبذ الاجتماعي وعدم العدالة في بعض المواقف.

وبالرغم من كون الإساءة اللفظية عنصراً أساسياً في جميع أشكال الإساءة إلا أننا نجد معظم الدراسات في مجال الإساءة ركزت على الإساءة الجسدية والجنسية للطالب، بينما جاءت دراسة الإساءة اللفظية من قبل المعلمين ضمناً عند دراسة الإساءة النفسية (الزهراني، 2003 ؛ الصويغ، 2003)، وذلك لسهولة ملاحظة الإساءة الجسدية والجنسية، ووضوح آثارهما، بينما قد لا تظهر آثار الإساءة اللفظية مباشرة كردة فعل للإساءة بل تتراكم ببطء وتدرج، ولا يمكن ملاحظتها إلا بعد استفحال الحالة (حسين والرفاعي، 2010).

ومما سبق يمكن القول أن هناك ضرورة لدراسة الإساءة اللفظية، وآثارها على مختلف جوانب حياة الطالب، فالإساءة اللفظية من قبل المعلم قد تدفع الطالب إلى رؤية نفسه في الصورة السلبية التي ترسمها ألفاظ معلمه، مما يحد من دافعيته للتعلم، ويفقده إحساسه الذاتي بإمكاناته، وقدراته، وطاقاته، ويفقده ثقته بنفسه، وبالتالي يؤدي إلى خلل في تواصله مع معلميه، وتراجع تحصيله وانجازاته، إضافة إلى الصورة والرؤية السلبية التي سيرسمها حول نفسه وذاته.

ويتشكل مفهوم الذات لدى الفرد منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة، وفي ضوء محددات معينة، بحيث يكتسب الفرد من خلالها -وبصورة تدريجية- فكرته عن نفسه، ويصف بها ذاته، فمفهوم الذات يعد نتاجاً لأنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والمواقف والخبرات، وأساليب الثواب والعقاب وأساليب المعاملة المتبعة من قبل الآباء والمعلمين، وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد، مثل:

خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي والاجتماعي، وأمور أخرى تتصل بالإحباط والصراع (جاد الله، 2000).

قد تشعر الإساءة اللفظية الطالب بعدم أهميته، وتفقده اعتداده بنفسه، وتعطُل نموه العاطفي والاجتماعي، بحيث تخلق لديه شخصية ضعيفة، وبالتالي تنعكس عليه من خلال المعاناة من الشعور بالقهر، والدونية، والخوف، والفزع، والقلق، إضافة إلى عدم الاستقرار النفسي، وخاصة إذا تزامنت هذه الإساءة مع مرحلة المراهقة، المترافقة مع الصف الأول الثانوي، حيث يتميز الطالب المراهق بالحساسية الزائدة نحو ذاته، ويكون مندفعاً نحو التحرر والاستقلالية، والرغبة في تحقيق الذات، إضافة إلى تميزه بسرعة الغضب، والحساسية الزائدة، وعدم الأمن، ويتسم بعدم الثبات الانفعالي (الشيخ، 2003)، وهذا ما يتطلب من المعلمين إتباع الأساليب التربوية المناسبة مع طلبتهم، وحسن التعامل معهم، ومراعاة متطلبات المرحلة العمرية التي يمرون بها، وخلق مناخ تعليمي، يؤدي إلى رفع مستوى تقدير الطالب لذاته، واستغلال قدراته إلى أقصى حدود إمكاناته.

2.1 مشكلة الدراسة:

تمثّل المدرسة البيئة الثانية التي تتم فيها عملية التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة باعتبارها إحدى ركائز الحياة الاجتماعية داخل المجتمع، والبيئة الخصبة لظهور العديد من أنماط السلوك الإنساني بمظاهره المختلفة، بما فيها مظاهر السلوك العدواني، وتتعدد الجهات التي تصدر منها الإساءة في المدرسة بما فيها المعلمين، حيث تعدّ الإساءة الموجهة من المعلم للطالب ذات تأثير كبير على حياة الطالب ومنظومة قيمه الاجتماعية، وبما يؤثر على استيعابه ومفهومه عن ذاته، وقد تزايد الاهتمام بدراسة ظاهرة الإساءة الموجهة من قبل المعلمين للطلاب في شتى بلدان العالم، ومن بينها المملكة العربية السعودية، حيث أظهرت نتائج الدراسات، ومن بينها دراسة (الزهراني، 2003) إلى انتشار أنماط الإساءة الموجهة للطلاب في المدارس السعودية، حيث جاءت الإساءة النفسية (من ضمنها الإساءة اللفظية) والبدنية معاً في المرتبة الأولى.

كما أن لدى الطلاب المعرضون للإساءة علاقات اجتماعية مضطربة مع زملائهم، حيث يعانون من المشاغبة والشجار الدائم، والانسحاب من الأنشطة الاجتماعية، ولديهم خوفاً مفرطاً من الغرباء، ويعانون من الخجل الشديد، فقد وجد كل من لوس واليكسندر (Loss & Alexander) ارتفاع معدل الاضطرابات السلوكية بين المراهقين المتعرضين للإساءة (عبد الرحمن، 2006)، ونظراً لكون مرحلة المراهقة فترة نمو حيوي سريع لجميع المظاهر، فإنها مرحلة التمرد والعصيان والتقلب وكثرة الصراعات وعدم الاستقرار وشدة الحساسية، وبالتالي تزداد حدة ممارسات الإساءة بأشكالها المختلفة ضد هؤلاء الطلبة، وهذا ما تؤكده الدراسات، منها دراسة (عبود وعبود، 2003؛ إسماعيل، 2005)، وبالتالي برزت مشكلة الدراسة من أهمية الحاجة لدراسة مشكلة الإساءة لهؤلاء الطلبة في هذه الفترة من التطور.

ومن خلال عمل الباحث كمرشد طلابي في إحدى مدارس المملكة العربية السعودية ومتابعته لبعض الحالات، لاحظ أن بعض الطلاب الذين يتعامل معهم يشعرون بالإحباط والخوف والفزع والقلق والضغط النفسي وتدنّي الدافعية للتعلم وقلّة الارتياح من بعض المعلمين الذين يستخدمون الإساءات اللفظية معهم، مما دفع الباحث للقيام بالدراسة الحالية للتعرف على علاقة الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين نحو طلابهم في مفهومهم لذواتهم، وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الكشف عن مستوى الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين للطلاب، ومستوى مفهوم الذات لدى الطلاب، والكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين، وبين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

3.1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟

2- ما مستوى مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك

بالمملكة العربية السعودية؟

3- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين وبين مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟

4- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟

4.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تتمثل أهميتها النظرية، والتطبيقية فيما يلي:

فمن حيث الأهمية النظرية، تنبثق أهمية الدراسة من أهمية المرحلة العمرية لعينة الدراسة، حيث تعد المرحلة الثانوية مرحلة هامة في حياة الطالب باعتبارها مرحلة تحديد الاتجاه نحو الالتحاق بالجامعات أو الكليات الفنية، أو التوجه إلى سوق العمل، وما يترتب على ذلك من تحديد لمستقبل الطالب، إضافة إلى كونها مرحلة حرجة تقع ضمن مرحلة المراهقة الوسطى وما يصاحبها من تغيرات عقلية، وجسمية، ونفسية، والتي تعد عوامل مهمة في تكوين مفهوم الذات لدى الطالب. لذا تعتبر دراسة مفهوم الذات لدى طالب المرحلة الثانوية من المواضيع المهمة لفهم سلوكه، ولفهم الطالب وتقييمه لذاته، ومعرفة اتجاهات الآخرين نحوه، كونها تلعب دوراً كبيراً في تحديد شخصيته بل وإلى فشله أو نجاحه في الحياة، كما تكمن أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن علاقة الإساءة اللفظية بمفهوم الذات والتي يمكن أن تساعد في تكوين مفهوم ذات سلبي لدى الطالب خصوصاً إذا لم يكن لديه استعداد لتقبلها، بالإضافة إلى الدور السلبي الذي تلعبه الإساءة اللفظية في اتجاهات الطالب نحو المدرسة والمعلمين، وما لذلك من أثر في مستواه التحصيلي.

أما من حيث الأهمية التطبيقية، فتكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تزود المعلمين بنتائج عن علاقة الإساءة اللفظية في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى

الطلاب، مما قد يسهم في تغيير أساليبهم مع الطلبة، واستبدالها بأساليب تربوية مناسبة، ترفع من مستوى تحصيلهم ومفهومهم لذواتهم. كما أن دراسة هذا الموضوع توفر نتائج علمية للمرشدين الطلابيين في المدارس عن واقع الإساءة اللفظية وعلاقتها في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، بغرض توجيه جهودهم للتخفيف من آثار تلك العلاقة على النمو النفسي للطالب وتحصيله الدراسي إن وجدت، كما أن تناول الدراسة الحالية لموضوع الإساءة اللفظية، وما قد تتوصل إليه من علاقة للإساءة اللفظية بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي، يسهم في توجيه أنظار المسؤولين في برنامج التوجيه والإرشاد بإدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك إلى أهمية إعداد البرامج الإرشادية في مجال الإساءة اللفظية لكل من المعلم والطالب على حد سواء، كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في رفد المكتبة السعودية والعربية بمرجع يفيد المهتمين بدراسة ظاهرة الإساءة اللفظية بالمدارس، وما لها من علاقة بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

5.1 أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة لتحقيق ما يلي:

أ. التعرف على مستوى الإساءة اللفظية التي يمارسها المعلمون تجاه طلابهم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

ب. التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

ج. الكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين وبين مفهوم الذات لدى الطلاب في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

د. الكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

6.1 المصطلحات المفاهيمية والإجرائية:

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

الإساءة اللفظية: عبارة عن رسائل لفرد ما تحمل سياقاً من التهديد والشتائم والإحراج والبغض والكره الشديد، وتعرف أيضا بأنها استخدام كلمات للتصغير من كينونة الفرد أو الاستبداد به أو التحكم فيه، أو هي ألفاظ لإيلام الفرد ليشعر بأنه سيء من خلال ألفاظ قوية عنيفة تؤلم وتضبط الفرد، وتؤدي إلى الشعور بالاكتئاب واليأس وفقد الأمل والإهانة وانخفاض تقدير الذات والشعور بالتقصير وعدم الملائمة، والشعور بالضعف وعدم الأمان وعدم الكفاية (الجبري، 2005).

وتعرف إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الإساءة اللفظية المعدّ لأغراض هذه الدراسة.

مفهوم الذات يعرّف بأنه: تقييم الفرد لنفسه ككل، من حيث مظهره وخلفيته وأصوله، وقدراته، ووسائله، واتجاهاته، ومشاعره، وهو الموجّه للسلوك، والقوة الدافعة له (لابين وجرين، 1981).

ويعرف إجرائيــاً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة.

يعرف التحصيل الدراسي: بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي (علام، 2000).

ويعرف إجرائياً بأنه: المعدل العام الذي حصل عليه الطالب في نهاية الفصل الأول للعام الدراسي 2012/2011.

7.1 حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة بما يلي:

أ- المحدد البشري: اشتملت الدراسة الحالية على الطلاب الذكور في الصف الأول الثانوي.

ب- المحدد المكاني: تناولت الدراسة المدارس الثانوية الحكومية في محافظات:

تبوك، والوجه، وضباء، وأملج، التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك، بالمملكة العربية السعودية.

ج- المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الثاني مـــن العـــام الدراســـي 2011- 2012م.

د- مقياس الإساءة اللفظية المستخدم في الدراسة من إعداد الباحث، لذا فإن صدق النتائج تعتمد على مدى صدق المقياس وثباتـــه، ومقيـــاس مفهـــوم الـــذات المستخدم في الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة.

1.2 الإطار النظري

مفهوم الإساءة اللفظية:

تُعد الإساءة اللفظية من أشد أشكال الإساءة خطراً على سوية الطالب لأنها تؤثر على صحته النفسية، وبخاصة أن الألفاظ المستخدمة تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته. وهي تعتبر جزء من مفهوم أوسع لسوء معاملة الأطفال يطلق عليها الإساءة النفسية (American Professional Society on the Abuse of Children, 1995 ; Glaser, 2002) وعلى الرغم من أن تعريفات الإساءة اللفظية تختلف أحيانا من باحث إلى آخر، إلا أن السلوكيات التي تتدرج عموما في سياق تعريف الإساءة اللفظية تتشابه إلى حد كبير (Casarjian, 2000).

حيث يعرّف براندت وبيرس (Brandt & Pierce, 2000) الإساءة اللفظية بأنها: هجوم كلامي على الفرد بقصد أو نية، ويهدف إلى إلحاق ضرر في صورته الشخصية. أما (الشقيرات والمصري، 2001) فيعرّفان الإساءة اللفظية بأنها: تلك الألفاظ أو الكلمات المستخدمة ضد الطفل، والتي تسبّب آلاماً يظهر تأثيرها على فترات بنواح مختلفة من حياته، وتؤدي إلى حدوث ثغرات في الشخصية وينتج عنها قسوة نفسية للفرد. كما تعرّف الإساءة اللفظية كما في (العواودة، 2002) بأنها: الألفاظ التي تنطوي على إحراج الفرد أمام الآخرين، ونعته بأوصاف بذيئة، وعدم إبداء الاحترام والتقدير له، وإهماله وإبداء الإعجاب بالآخرين بحضوره، وتحقيره والسخرية منه.

وعرّفت (آل سعود، 2005) الإساءة اللفظية بأنها: المضايقة اللفظية المستمرة من قبل المحيطين بالطفل، وذلك عن طريق التقليل من قدره، أو نقده أو تهديده، أو السخرية منه، وكذلك التقلب في مشاعر الحب تجاهه من خلال استخدام وسائل لفظية كالنبذ أو تخويفه، أو إزعاجه، أو إغاظته. كما تعرّف الإساءة اللفظية بأنها:

إساءة تهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية، وعادة ما تكون الإساءة اللفظية مقدمة للإساءة البدنية أو الجنسية (المطيري، 2006). كما يعرّفها (أبو زهري ورفاقه، 2008) بأنها الإساءة التي تقف عند حدود الكلام كالشتائم والتهديد وإطلاق الصفات غير المناسبة. كما تعرّف الإساءة اللفظية بأنها: سلوك لفظي يهدف إلى التحقير وتشويه السمعة أو السخرية من فرد ما خصوصاً عندما يكون اهتمامه مركزاً على شيء اخترعه أو أنجزه (أبو جابر ورفاقه، 2009). ويعرّف (مصطفى، 2010) الإساءة اللفظية بأنها: استخدام الكلام لإيذاء نفسية الفرد وعواطفه بدون أن تكون له أية آثار جسدية، ومن سلوكيات هذه الإساءة الشتم والتحقير والنعت بألفاظ بذيئة والإحراج وتوجيه اللوم والاتهام بالسوء.

ويمكن تعريف الإساءة اللفظية بأنها: الألفاظ المستخدمة من قبل المعلم نحو الطالب بقصد وعن نيّة، بهدف تحقير الطالب أو تشويه سمعته، أو السخرية منه، أو تخويفه، أو تهديده، أو إغاظته، أو إظهار عدم الاحترام له، أو إحراجه أمام زملائه، وعادة ما تأخذ هذه الألفاظ شكلا هجوميا، ومن أمثلتها الشتائم، واستخدام الألقاب المسيئة للطالب.

وهناك فرق بين الإساءة والعنف والعدوان، حيث أشار (لال، 2007) إلى أن هناك فرقا بين العنف (Violence) والعدوان (Aggression)، فعلى الرغم من الخلط بين المفهومين، إلا أن ثمة اختلاف بينهما، فالعدوان سلوك ربما يكون ظاهراً وكامناً، ذلك أن الأفراد جميعا يمتلكون غريزة العدوان، في حين يأتي العنف كتعبير عن غريزة العدوان، وهو يختلف باختلاف الأفراد والأساليب، فالعنف يعدّ نهاية المطاف للغريزة العدوانية، أو شكل من أشكال العدوان المتعددة، فالعدوان ليس مرادفًا للعنف، ولكنه مسبباً له، ومؤشراً له، ويمكن رصده، ولكن يصعب التنبؤ بلحظة حدوثه، وهنا تكمن خطورته. كما يربط علماء النفس أمثال رافن (Raven) وروبينت (Rubinit) بين العنف كمفهوم وبين العدوان، حيث يرون أن العنف سلوك عدواني يقوم به شخص أو جماعة موجه لشخص أو جماعة أخرى، بقصد إيقاع الأذى بهم والنيل منهم (عبود، وعبود، 2003).

أما الإساءة فتتعلق بالاستقواء غير الجسمي، ويشار إليه "بالاستقواء

الاجتماعي"، والذي قد يكون لفظياً أو غير لفظي، حيث يتضمن الاستقواء اللفظي نشر الإشاعات المزيفة، واستخدام اللغة المسيئة، والوصف بألقاب معيّنة سيئة والسخرية أو التعليقات العرقية، والتعليقات القاسية والتخويف العام. أما الاستقواء غير اللفظي فقد يكون مباشراً أو غير مباشر ؛ فالاستقواء المباشر غير اللفظي يصاحب عادة الاستقواء اللفظي والجسمي، ويتضمن الإيماءات البذيئة والتعبيرات الوجهية المؤذية، ومن جهة أخرى يتضمن الاستقواء غير اللفظي وغير المباشر التجاهل المتعمد والإقصاء من النشاط (أبو غزال، 2008).

النظريات المفسرة لظاهرة الإساءة:

وجدت عدة اتجاهات لتفسير ظاهرة الإساءة ، من خلال محاولة كثير من الباحثين توظيف المفاهيم الموجودة في بعض النظريات العامة والكلاسيكية في مجالات علم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، فالاتجاهات التي تناولت تفسير ظاهرة الإساءة للطلاب هي في الأساس اتجاهات عامة، تستخدم في تفسير كثير من أنماط الإساءة ومنها الإساءة اللفظية، وبالتالي فقد تم تفسير ظاهرة الإساءة للطلاب بشكل عام، ومعرفة الأسباب الكامنة خلفها، والمؤدية إلى ظهورها، وفيما يلي إيجاز لبعض هذه النظريات:

1- النظرية البيولوجية Biological Theory :

يؤمن أنصار هذه النظرية بدراسة النمو الإنساني من منظور النشوء والتطور، وهم يركزون على المحددات المتعلقة بالعوامل الجينية التي تسهم في نقل الخصائص والسمات الجسمية والسلوكية من جيل إلى آخر، والتي تسهم في السيطرة على أنماط السلوك الفطري الذي يتميز بأنه عام، وأنه عبارة عن استجابات محددة بيولوجيًا، وإن حدوثه يكون نمطيًا، وأن تأثير البيئة عليه يكون محدودًا، ويركز أنصار هذه النظرية في دراستهم لظاهرة الإساءة على الملاحظة الدقيقة والمفصلة لنمط الاتصال بين الفرد ومن يقومون برعايته، كما يركز على وظيفة كل سلوك يصدر عن الفرد أثناء عملية التفاعل في المواقف المختلفة، ومن ذلك ما يحدث بين الفرد ومن يقومون برعايته أثناء تفاعلهم اليومي (Vasta, Haith & Millet, 1995) .

2-نظرية التحليل النفسي Psychoanalysis Theory :

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أول النظريات في علم الـنفس والتـي أرسـى دعائمها فرويد (Freud) وأحد أهم تصورات هذه النظرية هو الشعور واللاشعور، حيث يرى فرويد أن فكرة شعورية ما يمكن أن تثير انفعالاً كالفرح والحزن والغضب، وكذلك فإن محتوى لاشعوري ما يمكن أن يدفع إلى سلوك معين نجهل أسبابه، وتفسر نظريـة التحليل النفسي إساءة المعاملة من خلال العدوان الكامن في اللاشعور لدى المحيطـين بالفرد، فهي ترى أن أحد المحيطين بالفرد قد تعرض للأذى في طفولته مما يدفعه إلـى إيذاء أطفاله، كما أنه يمكن تفسير سلوك إساءة المعاملة في ضوء نظرية التحليل النفسي من خلال فكرة الحلقات المتتابعة المسببة للعنف التي وضعها فرويد، فهو يرى أن إساءة المعاملة الأطفال هي نتيجة لتفاعل معقد بين الفرد وبيئته الاجتماعية والجسمية، ويتضح ذلك من موقف البيئة الضاغطة مثل الفقر والتي تؤثر بدورها علـى تقيـيم المـسيئين لمواقفهم الشخصية، وهذه النظرة تكون مختلفة عند الأفراد غيـر المـسيئين، وكـذلك نظرة الأفراد المتعارضة بين توقعاتهم للحياة والانفعالات الاجتماعيـة، وبـين الـذي يحصل بالفعل معهم ويؤدي إلى شعورهم بالإحبـاط. ولـذلك يـستخدمون الغـضب والإساءة في المواقف بدلاً من إستراتيجية حل المشكلة الهادفة إلى التغييـر الإيجـابي، وهذه الحلقات المتتابعة تسهم في اتخاذ الفرد السلوك العدواني والإساءة كأسـلوب فـي الحياة (القبج والعودة، 2004).

3- نظرية الإحباط-العدوان Frustration - aggression Theory :

وتقوم هذه النظرية على أساس أن حالات الإحباط التـي يواجههـا الإنـسان بصورة عامة تجعله يغضب بشدة، وبالتالي ترتفع لدية الدافعيـة لارتكـاب سـلوك الإساءة، وينطبق ذلك على المعلم في حالة شعوره بالإحباط من تصرفات الطالب في بعض المواقف، مما يدفعه لارتكاب الإساءة بحقه ، وبالتالي تؤكد هذه النظرية على أن كل إساءة تقع بحق الطالب، يسبقها إحباط يصاب به المعلم، من تصرفات الطالب في بعض المواقف، مما يحرّض المعلم على ممارسة الإساءة نحوه ، حيث تتناسـب قوة التحريض على الإساءة تناسباً طردياً مع مقدار الإحباط، وهذه النظرية لـم تقنـع كثيرا من الباحثين الذين رفضوا العلاقة السببية بين الإحباط والعـدوان، لان الإسـاءة

سلوك معقد لا يمكن تفسيره بالإحباط (الدخيل، 1991).

4- النظرية السلوكية (التعلم الاجتماعي) Behaviorism Theory :

يرى أتباع هذه النظرية أن الإساءة سلوك متعلم من خلال عملية الاحتكاك الاجتماعي، حيث يرى السلوكيون أن الإساءة هي أحد نماذج التعلم الاجتماعي حيث يتعلم الإنسان بملاحظة ما يفعله الآخرين، بمعنى أن عملية التعلم بالملاحظة أو التقليد ويتمثل الإنسان تمثلاً ذهنياً سلوك الآخرين ومن ثم يمكن إن يتبناه لنفسه، وأنه لا يتم اكتساب السلوك فقط بل أيضا حتى الأفكار والمشاعر من الآخرين (الريماوي، 2003).

ويعتقد باندورا (Bandura) أن تعلم إساءة المعاملة يتم مبكراً في حياة الفرد، فالفرد يتعلم أنماط من السلوك عن طريق الثواب والعقاب الناتج عن سلوكه، وأيضاً عن طريق اكتسابه معلومات جديدة قد تقوي ثقته بذاته وقدراته على تنفيذ سلوك الإساءة، ويتم تعلم السلوك العنيف وفقاً لقوانين التعلم الشرطي وكذلك عن طريق الملاحظة والتقليد، فالتعزيز سلباً أو إيجابا يؤدي إما إلى تدعيم السلوك وتكراره أو إلى انقطاعه، وقد تكون البيئة التي ينشأ فيها الفرد مجالاً خصباً للملاحظة والتقليد وخاصة إذا كانت بيئته عنيفة فسيكون سلوك الإساءة لدى الأفراد والجماعات سلوكاً شائعاً (عابد، 2005).

5-نظرية المخالطة الفارقة لـ"سذر لاند" (Sutherland):

ترى هذه النظرية أن الإساءة سلوك يتعلمه الفرد من خلال محيطه الاجتماعي المختلط به، وأنه كلما زادت درجة التقارب بين الفرد ومحيطه زادت إمكانية التعلم والاقتناع بسلوك الإساءة، وترى هذه النظرية أن الأسرة والمدرسة هي أكثر المحيطات التي يتعلم منها الفرد بحكم تفاعله الطويل معهما (السمري، 2000).

يلاحظ من خلال عرض النظريات المفسرة للإساءة، أن هذه الإساءة في اغلب الأحيان مكتسبة عن طريق التربية أو البيئة التي يعيش فيها الإنسان.

العوامل المسببة للإساءة اللفظية من قبل المعلم

إن العلاقة بين الطالب والمعلم ، قد تخرج عن مسارها لأسباب بعضها يتعلق بالطالب كتمرده على المدرسة وقوانينها، أو تأخر الطالب دراسياً، وعدم استجابته

لشرح المعلم، مما يستثير المعلم ضد الطالب، ويدفعه إلى استخدام الإساءة اللفظيـــة في تعامله مع الطالب، رغبة من المعلم في حفظ نظام الصف (عبد الحميد، 2000)، كما يشير (سلامة، 1991) إلى أن هناك عوامل تتعلق بالمعلم، وتسهم بشكل كبيـــر في لجوءه لاستخدام الإساءة اللفظية في تعامله مع الطلاب، أهمها:

أ. ضعف التكوين النفسي لدى بعض المعلمين، مما يؤدي إلى ســـهولة اســـتثارتهم وإتاحة المجال للمحفزات العدوانية أن تعبر عن نفسها.

ب. عدم الوعي بالمفاهيم الصحيحة للمرحلة النمائية للطالب، والمفاهيم التربوية في إدارة الصف.

ج. الخبرات السابقة من التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة.

د. انخفاض تقدير الذات والشعور بنقص الكفاءة المهنية والشخصية.

ه. الاعتماد على العقاب كوسيلة تربوية راسخة منذ القدم.

و. عدم الوعي بحاجات الطلبة التعليمية أو عدم القدرة على إشباع هذه الحاجات.

ز. قلة التواصل الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة.

ح. الافتقار إلى المهارات الاجتماعية.

ط. انخفاض المستوى المعيشي للمعلم.

تأثير الإساءة اللفظية على الطلاب:

تترك الإساءة النفسية بأشكالها المختلفة آثاراً سلبية على الطلاب قد تستمر مدى الحياة. وتعد الإساءة اللفظية أشد خطرا على الصحة النفسية، مع أنها لا تتـــرك أثـــاراً مادية واضحة للعيان، لأنها تقف عند حدود الكلام والإهانات (العواودة، 2002). إذ قد تؤثر خبرات الإساءة اللفظية على الأداء الوظيفي للطالب برمته، وعلـــى الاتجاهـــات والكفاءة الاجتماعية والأداء المدرسي والعلاقات المستقبلية فـــي مراحـــل المراهقـــة والرشد، إضافة إلى تناقل ممارسات الإساءة عبـــر الأجيـــال، حيـــث تـــشير معظـــم الدراسات إلى أن هذه الآثار تتـــراوح مـــا بـــين الـــسلوكيات الـــسلبية (Passive) والانسحابية (Withdrawn) والسلوكيات العنيفة (الحاج يحي، 2006). ويمكن حصر تأثير الإساءة اللفظية التي يتعرض لها الطلاب في المدرسة وبخاصة من قبل المعلم

ضمن خمسة مجالات كالتالي (أبو جابر ورفاقه، 2009؛ قمر، 2002 ؛ Kelly, 1997):

أ – المجال السلوكي: وتشمل عدم المبالاة، والعصبية والحركة الزائدة، والمخاوف غير المبررة، ومشاكل الانضباط المدرسي، وعدم القدرة على التركيز، وتشتت الانتباه، والقيام بسلوكات ضارة مثل تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة، وإشعال النيران.

ب – المجال التعليمي: ويشمل تدهور مستوى التحصيل الدراسي، والتدني في الأداء العقلي، والتأخر عن الحضور للمدرسة، والغياب المتكرر، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، والتسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع.

ج – المجال الاجتماعي: ويشمل الانعزالية عن الناس، وقطع العلاقات مع الآخرين، والانسحاب من النشاطات الاجتماعية، وتبني أنماط عدوانية تجاه الآخرين.

د – المجال الانفعالي: ويشمل انخفاض الثقة بالنفس، والاكتئاب، وردود فعل سريعة، والهجومية والدفاعيةٌ في المواقف، والتوتر الدائم، وسوء التوافق النفسي، والشعور بالخوف وعدم الأمان، وعدم الشعور بالهدوء والاستقرار النفسي.

هـ – المجال النمائي: ويشمل أعراض اضطراب "توتر ما بعد الصدمة" (Post Traumatic Stress Disorder) حيث يبدي الطلاب أعراضاً معرفية أقل وأعراضاً سلوكية أكثر مثل أن يعبر الطلاب عن ذكرياتهم العقلية المرتبطة بالإساءة من خلال اللعب. كما يؤدي التعرّض لخبرات الإساءة المتكررة في مرحلة الطفولة، إلى تعطيل وتخريب بالغ للتطور الطبيعي، وإلى تبني اتجاهات حذر وإلى تأثيرات بالغة على تطور مفهوم الذات والنمو الانفعالي، وقد تؤدي الإساءة إلى التأخر في النمو البدني، والتأخر في النطق والاستيعاب، والتأخر في نمو الذكاء، بالإضافة إلى إعاقة في تطور الشخصية بشكل سوي.

ويضيف (الشقيرات والمصري، 2001) بعض الآثار التي تترتب على الإساءة النفسية الموجهة للطلاب وبخاصة الإساءة اللفظية، حيث تظهر في تصرفاتهم وسلوكياتهم مثل التصرفات الطفولية كالهز والمص والعض، ومشاكل النوم والكلام، وعدم الاندماج في نشاطات اللعب، والوساوس والمخاوف والهستيريا،

ووصف الطالب ذاته بعبارات سلبية، والخجل والسلبية والخنوع، وعدم القدرة على تحمل المسؤولية.

فإذا ما تم معاملة الطالب من قبل معلميه المعاملة القاسية، وكان دائماً الهدف في التحقير والازدراء والتشهير والسخرية، فإن ردود الفعل ستظهر في سلوكه وخلقه، وإن ظاهرة الخوف والانطواء ستبدو في تصرفاته وأفعاله، والإسلام بتعاليمه القويمة الخالدة يأمر كل من كان في عنقه مسؤولية التوجيه والتربية، أن يتحلوا بالأخلاق العالية، والمعاملة الرحيمة، حتى ينشأ الطلاب على الاستقامة، ويتربوا على الجرأة، واستقلال الشخصية، وبالتالي يشعروا أنهم ذوو تقدير واحترام وكرامة (علوان، 1984).

مفهوم الذات:

يعدّ مفهوم الذات حجز الزاوية في شخصية الفرد، ومن أهم أبعادها التي تؤثر في سلوكيات الفرد، وتصرفاته، فمفهوم الذات هو الذي يوجه أفعال الفرد في المواقف المختلفة.

لقد اتخذت معظم الدراسات النفسية من مفهوم الذات محوراً لها، باعتبار أن الذات تمثل نسقاً معاشا من الخبرة، وهذا النسق الخبراتى هو ما يجعل للحياة دلالة بالنسبة للفرد حين يترسم من ملامح خبرته الذاتية المعاشة نهجاً يتخذه في حياته المستقبلية، شريطة أن يعيش الخبرة متحرراً من قيود الانفعال (عبد العال، 2007). وفي هذا السياق ذاته يرى (الحوراني وعلي، 2004) أن مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية التي حظيت باهتمام الدارسين وعلماء النفس، لما له من دور أساسي في بناء الشخصية، وبذلك يعدّ الإطار المرجعي لفهم الشخصية، لأن مفهوم الذات موجه ومنظم للسلوك الإنساني من الصعب فهم السلوك الفرد والتنبؤ به دون معرفة الذات، لذلك يعد مفهوم الذات حلقة وصل يؤثر في إدراك الفرد للبيئة.

تعريف مفهوم الذات:

لقد تعددت وتنوعت تعريفات مفهوم الذات، حيث قام الباحثون التربويين بإيراد تعريفات مختلفة له، ومن هذه التعريفات:

تعريف بلكر وستوكنج (Plucker & Stocking, 2001) اللذان عرّفا مفهوم

الذات بأنه: عبارة عن فكرة أو مجموعة من الأفكار التي يحملها الفرد عن ذاته. أما (بدر، 2001) فقد عرّفت مفهوم الذات بأنه: الطريقة التي ينظر بها الطفل لنفسه، فالطفل الذي لديه مفهوم موجب عن ذاته يشعر بالرضا عن نفسه والتقدير لذاته، أما الطفل الذي لديه مفهوم سالب عن ذاته فإنه يشعر بعدم الرضا عن نفسه، ودائماً يحقر ذاته ويقلل من شأنها، ويشعر بأنه لا قيمة له في الحياة. وعرّف (زهران، 2003) مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات ببلورة الفرد، ويعده تعريفاً نفسيًا لذاته، ويتكون من أفكار الفرد المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لمكوناته الداخلية أو الخارجية، ويعرّف (الحوراني وعلي، 2004) مفهوم الذات بأنه: تكوين معرفي، منظم يتضمن خبرات وآراء وأفكار ومشاعر واتجاهات، وتقييم الفرد لذاته من خلال تفاعله مع الواقع الاجتماعي وخبراته عن ذاته.

كما يعرّف مفهوم الذات بأنه: تقييم الفرد لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وقدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره، ويتكون هذا المفهوم من الخبرات والاتصالات التي تكونت لدى الفرد نتيجة الاحتكاك مع الآخرين (العمرية، 2005). في حين عرّف (الغامدي، 2009) مفهوم الذات بأنه: مجموعة الأفكار والمشاعر والاتجاهات المدركة التي يكونها الفرد حول نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية، والتي تنعكس على سلوكه وتصرفاته ونظرته إلى نفسه ونظرة الناس إليه.

ويمكن تعريف مفهوم الذات بأنه: تكوين فرضي يتعلق بصورة الفرد المدركة عن نفسه في مختلف الجوانب الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وما يحمله من أفكار واتجاهات ومشاعر نحو نفسه بمختلف هذه الجوانب.

وينقسم مفهوم الذات عند روجرز إلى نوعيين أساسيين، ذكرهما (الأشول، 1982)، وهما:

أ. مفهوم إيجابي للذات: وهو تقُّبل الفرد لذاته والقيام بسلوك يتناسب مع نظرة الإيجابية، فالأشخاص الذين لديهم نظرة إيجابية إلى ذواتهم يتمكنون من التوافق الاجتماعي.

ب.مفهوم سلبي للذات: تكوين نظرة سلبية للذات، وبالتالي تؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي أو النفسي.

النظريات المفسرة لمفهوم الذات:

تتعدد النظريات المفسرة لمفهوم الذات: والتي من أهمها -حسب السنة التي وضعت فيها النظرية:

أ. نظرية سنيج وكومبز (Snygg & Combs) "عام 1949"

اهتم سنيج وكومبز بتفسير مفهوم الذات من زاوية الفرد أكثر من كونه في زاوية الجماعة، فمفهوم الذات عندهما يتكون من الأجزاء في المجال الظاهري (الفينومنولوجي) التي يميزها الفرد بأنها خصائص لنفسه تتميز بالثبات النسبي (موسى، 1994). وذهب سينج وكومبز إلى أن كل سلوك يصدر عن الفرد مرهون ومحدد بالمجال الظاهري الذي يتكون من مجموع الخبرات التي يعيشها الشخص في لحظة الفعل. وينقسم المجال الظاهري من وجهة نظرهما إلى قسمين، هما:

1) الذات الظاهرية: وتشمل الجزء الذي يخبره المرء عن نفسه ويعتبره سمة مميزة لنفسه في مجاله الظاهري.

2) مفهوم الذات: وتشمل الجزء الذي يخبره المرء عن نفسه كخصائص محددة وثابتة لذاته.

وعليه فإن هناك حاجة إنسانية أساسية نستطيع أن نفهم السلوك الإنساني ونتنبأ به وهذه الحاجة هي المحافظة على الذات الظاهرية ورفع قيمتها وتأكيدها (زقوت وصالح، 2009).

ب.نظرية كارل روجرز (Rogers) "عام 1951"

تُشير نظرية الذات لروجرز، بأن الذات هي حجر الزاوية الذي ينظم السلوك، كما أنها تركز على صفات الفرد الذاتية، وقدراته، ومفاهيمه نحو ذاته ونحو الآخرين في بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، فهي تصوّر حال الفرد بجوهره، وقدرته على خلق مناخ نفسي، يستطيع من خلاله أن يحقق فيه أفضل نمو نفسي، وتظهر أهمية نظرية الذات هنا في التركيز على اعتبار أن الفرد شخص قائم بذاته، وليست مشكلة طارئة أو عارضة (حواشين وحواشين، 2002).

كما تؤكد هذه النظرية على أن مفهوم الذات متعلم، فالفرد الذي تتاح لــه فرصة التفاعل مع البيئة يكوّن مفهومه ذات مختلف عن الذي يكوّنه فرد آخر عاش فــي كبت، كما ترى هذه النظرية أن مفهوم الذات يتكون لدى الفرد مــع نموه ووعيه وإدراكه بوجوده الشخصي وما يقوم به نتيجة لتفاعله مــع البيئة، ومــن الأحكام التقويمية للآخرين، ويعتبر روجرز أن مفهوم الذات هو المرحلة الثانية من تطور الشخصية، حيث يكوّن الفرد هويته عن نفسه التي تختلف عن بقية الأفراد من حوله، كما يرى أن أنماط السلوك التي يختارها الفرد تنسجم مع مفهوم الذات لديه، وأن السلوك الإنساني يهدف إلى إشباع الحاجات عند الفرد، وأن تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به يشكل مفهومه عن ذاته (عبد العلي، 2003).

ومن أبرز الأفكار في نظرية روجرز إن ما يحدد السلوك لــيس هــو المجــال الطبيعي الموضوعي، ولكنه المجال الظاهري (عالم الخبرة) أي المجال الذي يدركــه الفرد عن نفسه، فهناك فرق بين الخصائص الطبيعية للموقف، وبين الصفات الظاهرية له، أي بين الموقف كما ندركه وبين ما هو في الواقع، فالأول تحدده القــوى المختلفــة الموجودة في المجال، أما الثاني فتحدده طبيعة الشيء نفسه، فالمجال الذي تحدث فيــه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، وهذا المعنى أو هذا الإدراك هو الذي يحدد السلوك إزاء الموقف (حواشين وحواشين، 2002).

ج. نظرية الذات لفيليب فرنون (Vernin) "عام 1963"

نظر (فرنون) إلى الذات كما لو أنها مكونة مــن مجموعــة مــن المــستويات الإدراكية في تكوين الشخص الداخلي أي نظامه الإدراكي وقــد قــسمها إلــى أربعــة مستويات:

1. المستوى الأعلى: ويتكون من مجموعة من الذوات الاجتماعية أو العامة التــي يعرضها الفرد للمعرف والغرباء.
2. الذات الشعوري الخاص: وهي كما يدركها الفرد ويستطيع التعبير بموجبها لفظيا للمحيطين به.
3. الذات البصيرة: التي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقــف تحليلــي شامل.

4. الذات العميقة أو المكبوتة: وهي التي يحاول الفرد مواراتها، ولكنها يمكن أن تظهر عن طريق العلاج النفسي التحليلي. ويوازي هذه المستويات الداخلية مفاهيم واتجاهات نحو الآخرين والبيئة، وهي توجد على أربعة مستويات هي: الاجتماعية أو العامة، البصيرة، الخاصة، والعميقة (أبو حطب وصادق، 1999).

العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات:

يتأثر مفهوم الذات بمجموعة من العوامل (أبو مغلي، 2002)، ومنها:

1. صورة الجسم: لها تأثير في مفهوم الذات للطفل، حيث تتأثر بخصائصه الموضوعية مثل: الحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي، وإذا كانت هذه الخصائص تعتمد على معايير اجتماعية، مثل: نظرة الآخرين إليه والتقييم الدائم الحسن والرديء فإنها تكون خصائص اجتماعية.
2. القدرة العقلية العامة (الذكاء): يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه، والفرص المتاحة أمامه أو العوائق التي تواجهه، كما تتأثر نظرة الفرد لذاته بما كونه من مفهوم لذاته الأكاديمية وبمدى ما حققه من نجاح أو فشل، ومن انطباعات وتفاعلات، وردود أفعال تجاه الحياة المدرسية، وفي تحصيله الدراسي، مما يؤثر في مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله الدراسي ككل.
3. الدوافع: يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، كما يتأثر بمستوى الطموح، ومستويات النجاح والفشل، فالأداء الناجح عمومًا يرفع توقعات فاعلية الذات، أما الأداء الضعيف الذي يترتب عليه الإخفاق فإنه يخفض هذه التوقعات.
4. الخبرات المدرسية: في المدرسة يكتشف الطالب أنه إما أن يكون سريعًا أو متوسطًا أو بطيئًا في الفهم وذلك بمقارنة نفسه بالآخرين، وذلك نظرًا لما يعطيه معظم المدرسون في كثير من المدارس من الأهمية الكبيرة للتحصيل والمعرفي الذي يمكن الطالب من تعلم المفاهيم الأكاديمية أكثر من المظاهر الأخرى التي تتعلق بحياته وبشخصيته، وكذلك داخل المدرسة واشتراكه في جماعة من جماعات النشاط، ومحاولته مسايرة الأساليب التي تتبعها هذه الجماعة، وفى أثناء احتكاكه وتعلمه من الجماعة تتاح للفرد بعض الفرص التي يمكنه منها الاختيار والتقبل بصورة أفضل

وأدق، كما تتاح له إمكانية رفض التأثيرات التي تقع عليه من الآخرين الذين لا يتفق معهم ولا يتقبلهم، وهذا كله يدل على مدى أهمية المؤثرات المدرسية والدور الذي تلعبه في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد.

5. المستوى الاقتصادي الاجتماعي: يعد المستوى الاقتصادي الاجتماعي أحد العوامل الهامة في تكوين فكرة الفرد عن نفسه، فإذا ما قارن الفرد ذاته بمجموعة أرقى منه، يرفع من قيمة ذاته، في حين أنه إذا قارن نفسه بمجموعة أعلى فهو ينتقص من قيمته، وهذا يلعب دوره في اختيار الأصدقاء الذين يزداد تأثيرهم في هذه الفترة من النمو.
6. المعايير الاجتماعية: أظهرت الدراسات أهمية المعايير الاجتماعية بالنسبة لمفهوم الذات، فقد أظهرت دراسة سكورد وجورادك (Schord & Jurad) أنه بالنسبة للرجال فإن الحجم الكبير للجسم يؤدي إلي الرضا عن الذات، والعكس بالنسبة للنساء، ورضا الفرد عن ذاته يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتي يساعد الكبار والمحيطون به على إحاطته بها.
7. الدور الاجتماعي: يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات حيث تنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي، وكذلك عند وضع الفرد في مجموعة أدوار اجتماعية، وهنا يتعلم أن يرى نفسه كما يراه الآخرين من رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرين بالدور.
8. التفاعل الاجتماعي: دلت الدراسات مثل دراسة كومبس (Compis) أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز التفاعل الاجتماعي، ويزيد العلاقات الاجتماعية.
9. الخصائص والمميزات الأسرية: الفرد الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية يرفع من قدراته واهتماماته ومهاراته، وفيما لو تم إتباع أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة، يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غبي أو مشاكس أو غير موثوق فيه.

أشكال مفهوم الذات:

لمفهوم الذات أشكال متعددة ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً وتؤثر في بعضها البعض، ويمكن تحديد أشكال مفهوم الذات (القاضي، 2009 ؛ فلاتة، 2008) كما يلي:

1. مفهوم الذات المدرك: ويشير إلى المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائيًا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو.
2. مفهوم الذات الاجتماعي: ويشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمداً في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين قد كونوها عنه.
3. مفهوم الذات المثالي: ويسمى بالذات الطموحة، وهو عبارة عن الحالة التي يتمني أن يكون عليها الفرد.
4. مفهوم الذات الأكاديمي: ويشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل الدراسي من مواضيع معينة يتعلمها الفرد.
5. مفهوم الذات المؤقت: وهو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة، ثم يتلاشي بعدها ويكون مرغوب فيه حسب المواقف التي يجد الفرد نفسه فيها.

يلاحظ أن هناك تأثيرا متبادلا وارتباطاً قوياً بين أشكال مفهوم الذات، فمثلا يتأثر مفهوم الذات المدرك بمفهوم الذات المثالي، ويتأثر مفهوم الذات المثالي بمفهوم الذات المدرك والاجتماعي.

خصائص مفهوم الذات:

لخص (القطناني، 2011) الخصائص التي تميز مفهوم الذات كما يلي:

1. مفهوم الذات منظم: حيث أن الفرد يعمل على تنظيم خبراته وإعطائها معنى، وذلك من خلال قيامه بإعادة صياغة وتخزين المعلومات التي يرتكز عليها إدراكه لذاته التي تصله من خلال خبراته المتنوعة، حيث يخزنها بشكل بسيط يسمى التصنيفات.
2. مفهوم الذات متعدد الجوانب: حيث يقوم الفرد بتصنيف الخبرات التي مرّ بها إلي فئات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والقدرة العقلية والجسمية ..... الخ.
3. مفهوم الذات هرمي: تشكل جوانب مفهوم الذات هرماً، قاعدته تكون عبارة عن

خبرات الفرد التي يكتسبها في مواقف خاصة، وفي المقابل تكون قمة هذا الهرم هي مفهوم الذات العام.

4. مفهوم الذات ثابت: يتسم مفهوم الذات العام بالثبات النسبي، ويكون ذلك في المرحلة العمرية الواحدة، ولكن هذا المفهوم يتغير من مرحلة لأخرى، نتيجة لما يمر به الفرد من مواقف وأحداث.
5. مفهوم الذات نمائي: حيث أن الأفراد في بداية حياتهم لا يكونون قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية لما يمرون به من خبرات، ولأنهم لا يميزون أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم في بداية تلك الحياة، وبنمو الطفل تزداد خبراته ومفاهيمه، مما يجعل لديه القدرة على الوصول للتكامل بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل له إطارً مفاهيمياً واحداً.
6. مفهوم الذات تقييمي: أن الفرد لا يطور ذاته في موقف معين من جملة ما يتعرض له من مواقف، وإنما يعمل على تقييم ذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تكون تلك التقييمات لذاته وفق معايير مطلقة كالمقارنة المثالية، أو حسب معايير نسبية كالمقارنة بالزملاء، أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها الآخرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد باختلاف الأفراد والمواقف، وهذا كله يجعل مفهوم الذات يتسم بطبيعة تقييمية.
7. مفهوم الذات فارقي: بمعنى أنه متمايز أو مستقل عن الأبنية الأخرى التي يرتبط نظرياً بها، فمثلاً مفهوم الذات الجسمية يرتبط بالمظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات، كما أن مفهوم الذات عن القدرة العقلية يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية.

أما روجرز فقد حدد خصائص مفهوم الذات في عدة نقاط، أوردها (السفاسفة، 2010) كما يلي:

أ-إنها تنمو من تفاعل الكائن الحي مع البيئة.

ب- إن الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك على أنها تهديدات.

ج-يستبدل الفرد قيمه الحالية بقيم الآخرين، فيمتص قيمهم، ويعطي صورة رمزية مشوهة لقيمه الحقيقية.

د- قد يتغير مفهوم الذات نتيجة للنضج والتعلم.

مفهوم الذات للمراهق في المرحلة الثانوية:

تهدف المرحلة الثانوية إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة التي حددتها سياسة التعليم في المملكة الصادرة عن وزارة التربية والتعليم ومنها: تخريج عدد من المؤهلين مسلكيًا وفنيًا لسد حاجة البلاد في المرحلة الأولى من التعليم، والقيام بالمهام الدينية والأعمال الفنية (زراعية وصناعية وتجارية) وغيرها، وتحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة، وإعداد الطلاب للجهاد في سبيل الله روحيًا وبدنيًا، ورعاية الشباب على أساس القيم الإسلامية، وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية، ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام، وإكسابهم مهارات المطالعة النافعة، والرغبة في الازدياد من العلم النافع، والعمل الصالح، واستغلال أوقات الفراغ على وجه مفيد تزدهر به شخصية الفرد وأحوال المجتمع (الحارثي، 2009).

وللتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية عدة أنماط يتم الالتحاق بها بعد المرحلة المتوسطة، هي المدارس الثانوية العامة: وهي نوعان، نهارية وليلية في مدارس البنين، ونهارية فقط في مدارس البنات، ومدة الدراسة بهذه المدارس ثلاث سنوات، أما المدارس الثانوية لتحفيظ القرآن الكريم فتركز على حفظ كتاب الله، والعناية بعلومه، ومدة الدراسة بهذه المدارس ثلاث سنوات. أما المعاهد العلمية الثانوية فتشرف عليها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهي تركز على القرآن الكريم، والتفسير، وأصوله، والحديث، والفقه وأصوله، والفرائض والتوحيد، والأديان، والمذاهب المعاصرة، وأخيرا يأتي التعليم الثانوي الجديد" المرن " الذي طبق بداية العام الدراسي (2004-2005م) في (17) مدرسة ويهدف إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي، بأهدافه، وهياكله، وأساليبه، ومضامينه (الشيخ، 2009).

ومن الضرورة بمكان التعرف على خصائص النمو لطالب المرحلة الثانوية (المراهق) وذلك من أجل فهمه وتلبيه حاجاته، والتعامل معه بطريقة صحيحة وسليمة، وتتركز أهم الخصائص النمائية لطالب المرحلة الثانوية بما يلي (الشيخ، 2009؛ مرتجى، 2004؛ زهران، 2002):

أولا: الخصائص الجسمية:

تبدو الخصائص الجسمية التالية في مرحلة المراهقة المتوسطة: تباطؤ النمو الجسمي و دقة سرعته تدريجيا، وزيادة الطول و الوزن عند كل من الذكور والإناث مع وجود فرق بينهما(استمرار الزيادة ببطء) حيث تكون الزيادة لدى الذكور أعلى من الإناث، ووصول الإناث إلى أقصى النمو في الطول في نهاية هذه المرحلة تقريبا، وانخفاض سرعة النمو في الوزن لدى الإناث قبل الذكور، وزيادة سعة المعدة زيادة كبيرة، وتحسن الحالة الصحية للمراهق تحسنا واضحا، وتفوق الذكور على الإناث في القوة العضلية، وقلة ساعات نوم المراهق، وانخفاض طفيف في معدل النبض لدى المراهق و انخفاض استهلاك جسمه للأوكسجين، وارتفاع ضغط الدم تدريجيا عند كلا الجنسين، وينشط الدافع لدى المراهق نشاطا يدفعه إلى الميل نحو الجنس الآخر، وتكون الرغبة في تحصيل أكبر قدر من المعرفة في الأمور الجنسية، كما يكون النشاط الجنسي لدى الذكور أسبق منه لدى الإناث، ويصل الذكور إلى الطاقة الجنسية، ويبدو توافق و انسجام حركات المراهق و ازدياد نشاطه، ويكون هناك ازدياد قدرة المراهق على اكتساب المهارات الحركية، وتحسن على مستوى السرعة التي تتضمن استخدام العضلات الكبيرة، وتحسن على التآزر البصري اليدوي.

ثانيا: النمو العقلي والمعرفي لطالب المرحلة الثانوية:

تبدو الخصائص التالية لدى الطالب في مرحلة المراهقة المتوسطة: استمرار الذكاء في النمو بسرعة أقل من سرعته في المراحل السابقة، واستمرار نمو المواهب والقدرات العقلية الأخرى (اللغوية، العددية، المكانية...)، وتتبلور الميول العقلية للفرد، ويبدو التباين في الفروق الفردية في الميول والاستعدادات والقدرات، وتتطور موضوعات القراءة واتجاهها نحو كسب المعلومات توطئة للتخصص التعليمي والمهني، ويتميز أسلوب الكتابة لدى المراهق بطابع فني جميل، ويميل اتجاه خيال المراهق إلى الخيال المجرد، كما ينمو التفكير المجرد والابتكاري ويظل التذكر المعنوي مطردا في نموه، وتبدو زيادة قدرة الفرد على الفهم العميق والانتباه المركز لما يتعلم، وازدياد قدرته على التحصيل، ويغدو تفكير الفرد أكثر مرونة

وأقل تمركزا حول الذات، ويظهر الاهتمام الواضح بالمستقبل التربوي والمهني.

ثالثا: النمو الاجتماعي لطالب المرحلة الثانوية:

تبدو الخصائص التالية مميزة للطالب في المرحلة الثانوية حيث يظل حائرا بين جاذبية الطفولة وجاذبية الرشد فهو ليس طفلا وليس راشدا فيميل كمراهق إلى الاستقلال والتحرر من قيود الأسرة و تبعيتها، ويظهر الولاء والطاعة للشلة وجماعة الرفاق، ويتخلص من بعض جوانب الأنانية السائدة في المرحلة السابقة، ويميل إلى تقييم التقاليد القائمة في ضوء مشاعره وخبراته الشخصية، ويتبلور اعتزازه بنفسه.

رابعا: النمو الانفعالي لطالب المرحلة الثانوية:

يبدو على المراهق في هذه المرحلة الاتجاه إلى تقبل الحياة بكل مافيها من اختلافات أو عدم الوضوح، وزيادة القدرة على التوافق مع التغيرات التي تطرأ على جسمه وتقبلها، ويزداد شعور المراهق بذاته، فتظهر مشاعر التمرد والثورة والغضب، وتتسع أماله و أحلامه، وقد يتعذر عليه تحقيقها أو تحقيق معظمها، وتأخذ عاطفة الحب وتتبلور مما يولد إحساس القبول بالآخرين، وتظهر انفعالات قوية وحساسية مفرطة وعدم الثبات، ويعاني المراهق من عدم وضوح الرؤيا والشعور بالحيرة، ويشعر بعض المراهقين كثيرا في أحلام اليقظة، تعويضاً عما يعانونه من أنواع النقص والحرمان، وتخف درجة المخاوف التي كانت تلازم المراهق في طفولته ومراهقته المبكرة، ويزيد الشعور أحيانا بالهدوء والسكينة، وتتذبذب الحالة الانفعالية من الانبساط إلى الاكتساب.

كما أن التغيرات الداخلية والخارجية في المرحلة الثانوية لها أثرها فـــي تغيـــر مفهوم الذات لدى الشخص، فبعد أن كان الشكل الخارجي للجسم ذا قيمة ثانوية بالنـــسبة للطفل حتى الطفولة المتأخرة، تزداد أهميته في المراهقة حتى ليصبح بؤرة الشخـــصية، وربما ساعد على ذلك نظرة الآخرين والقيم الاجتماعية السائدة، وهذه التغييرات جميعًا ناتجة عن ازدياد حدة الصراع، وقد تكون اتجاهات النمو هذه بمثابة بذور لعـــدد مـــن الانحرافات كالفشل والعصاب وربما الذهان والانتحار (ســليمان، 2010). ويـــشير (فلاته، 2008) إلى أن هذه الحقائق، ومظاهر الصراع الأقل من ذلك تشير إلى تضخم الشعور بالذات في فترة المراهقة، حيث نجد في هذه الفترة أن الذات المثالية للمراهــق

غالبا ما تدور حول البيئة الاجتماعية، وفى هذه المرحلة غالبــا مــا تــؤثر المدرســة وجماعات الشباب ودور العبادة على مثاليات المراهقين، فقمة إدراك المراهــق لذاتــه عندما تكون خبراته مرتبطة مع بيئته المتغيرة، كما يعرف ذاته جيدا عندما يميزها عــن غيره من الأفراد، وكذلك عن العالم الخارجي بالنسبة لحياته هو، وهكــذا فــإن التغيــر المستمر في البيئة الخارجية يؤكد استقلال ذاته.

إن من السمات الأساسية لسلوك الفرد أثناء تلك المرحلة تقبــل الــذات ورفــض الذات، أما رفض الذات فيتجلى لدى المراهق في النقد السلبي والشديد للذات، الذي يحط من شأنها ويقلل من إمكاناتها ويحد من حضورها، ويتولد هذا الحكــم نتيجــة التقــدير الخاطئ لقدرات الذات عن طريق وضعها أمام مجموعة من التجارب والتطلعات التــي تفوق طاقتها وإمكاناتها، ونتيجة الفشل الذي يواجهه المراهق ينتابه الشعور بالإحبــاط وعدم الرضا عن الذات، مما يؤدي إلى تشكل مفهوم الذات السلبي لــدى المراهــق (فارس، 2004).

وقد يتأثر مفهوم الذات تأثراً سيئاً إذا لم يفهم الطالب مبدأ الفردية، وظل عاكفاً على مقارنة نفسه بسابقين في النضج، ويبذل الطالب كل جهوده لتدعيم ذاته، فيلاحظ عليه تركيز اهتمامه بنفسه وأوجه نشاطه وتجاربه، وينمو مع نمو الطالب منذ الطفولة مفهوم خاص للذات هو الجزء الشعوري السري من خبرات الذات ويتصف بأن معظمه مواد غير مرغوب فيها. وإذا شعر الطالب بأنه ليس له دور في المجتمع أو اضطرب دوره، فإنه يحاول أن يتقمص صفات جماعة الأقران التي ينتمي إليها، ولاشك أن خبرات الماضي لها دور فعال في تكوين انطباعات خاصة ومؤثرة على الطالب، حيث مما يؤثر على مفهوم الذات صورة الجسم والقدرة العقلية، والمعايير الاجتماعية، والدور الاجتماعي، والخصائص الأسرية، والمقارنة، والتفاعل مع المجتمع (زهران، 2002).

ويشير كل من (داوي، 2008) و(عبد العلي، 2003) إلى أن مفهــوم الــذات السلبي تسهم في تكوينه مجموعة من العوامل المتراكمة التي ترافــق نمــو الفــرد معظمها يتعلق بأساليب المعاملة الوالدية، منها:

1. الحماية الزائدة: إن الأطفال الذين منحوا حماية زائدة لم يتعلموا الاعتماد على

أنفسهم، والشعور بالاستقلالية، فهم غالبا خائفون من الوقوع في الأخطاء نتيجة إفساد الوالدين لهم، عن طريق أداء الأشياء عنهم باستمرار، تلك الأشياء التي يستطيع أن يؤديها الطفل بنفسه، مثل أن يقوم الوالدين بإطعامه وإلباسه، والتفكير واتخـــاذ القرارات بدلاً عنه.

2. الإهمال: ويحدث حينما تكون أشغال الوالدين أكثر أهمية من الطفــل، حيث يشعر بتجاهله وإهماله وعدم الاهتمام به، وبالرغم من أن البعض يصبح مستقلا ويكسب احترام نفسه، إلا أن الكثير من الأطفال يشعرون بأنهم مهملون جسدياً ونفسياً، والنتيجة المباشرة هي الشعور بتدني مفهوم الذات.
3. العقاب والاستبداد: بعــض الآباء لديهم ميل للتعامل بقسوة مع أبنائهم، إذ أن طرقهم ومناهجهم هي غالباً سلطوية، ويستعملون العقاب بشكل متزايد.
4. الرفض: إن الرفض أو النبذ يولدان مشاعر مسؤولة عن تدني مفهوم الذات عند الأفراد، فبعض الأفراد يتصرفون بشكل عكسي مع اهتمامات الوالدين ليثبتوا رفضهم لهم.
5. السيطرة: السيطرة على الفرد لدرجة أنه لا يستطيع معها أن يتخذ قراراته بنفسه تحت دعوى أنه ليس قادراً، أو أنه غير أهل لذلك، لذلك تؤثر بشكل سلبي على مفهوم الفرد لذاته.
6. الأوصاف والنعوت السلبية: فهي تدمج في صورة الذات عند الفرد، وتساعد على تعزيز النظرة السلبية للذات، وتقود إلى سلوك غير توافقي إلى حد كبير، ونتيجة لذلك نجد أن الفرد يسلك سلوكاً يتلاءم مع الصفة المنعوت بها.
7. الإعاقات أو الاختلافات: إن الأفراد المعاقين يعانون من تدني مفهوم الذات لأنهم يشعرون باختلافهم عن أقرانهم.

كما أن الطالب في المرحلة الثانوية المدرك لذاته يكون لديه تقدير حقيقي لقدراته، وتصور واقعي لإمكاناته، وفهم سليم لنواحي قوته وضعفه، وهذا التصور يقوم على التأثير والتأثر وعلى الأخذ والعطاء، الأمر الذي يساعده على الاستثمار المناسب لكل إمكاناته، وتطوير قصوره، من خلال اكتشاف أخطائه وتحليلها بغية تجاوزها ورسم الصورة الحقيقية لذاته دون حرج أو ضيق (فارس، 2004).

ويظهر مفهوم الذات الايجابي بصورة واضحة لكل مــن يتعامل مع الفـــــرد ويحتك به، من خلال أسلوب تعامله مع الآخرين، الذي يُظهر فيه الرغبة بـــاحترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعيـــــة، والثقـــــة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامـــــــة والاســــتقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته، ورضاه عنها، وكذلك عن تحمّل المسؤولية، وأنه يُعتمـــد عليـــه، ومتفهم ومتفائل تجاه الحياة والناس (عبد العلي، 2003).

التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي محكا أساسيا على ما يمكن أن يقوم الطالب بتعلمه في المدرسة، وكذلك يحدد مستوى الطالب بالنسبة لأقرانه في الفصل، وهو لا يقتصر على ذلك فقط، إذ يشير (جاد الله، 1998) إلى أن هدف التحصيل يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات الطالب العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد.

ويعرف أيزنك (Eysenck) التحصيل الدراسي بأنه التحقيق الناجح لهدف معين يتطلب جهدا خاصا ودرجة النجاح الذي تحقق في واجب معين، كما أنه نتيجة نشاط عقلي أو جسمي محدد طبقا للمطالب الفردية أو الموضوعية أو كليهمـــا (المهيـــزع، 1994). ويعرّف التحصيل على أنه: هو درجة الاكتساب التي يحققها الطالـــب، أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي (علام، 2000).

كما يرتبط التحصيل مباشرة بالأداء الدراسي للطالب لتوضيح المدى الذي تحققت فيه الأهداف التعليمية لدى الطلبة، ويقاس باختبارات التحصيل، وهي أدوات قياس لمدى تحصيل الفرد لما اكتسبه من معرفة أو مهارة معينة نتيجة التعليم أو التدريب (الطريري، 1997).

وتأتي أهمية التحصيل الدراسي من كونه الوسيلة الوحيدة التي يتعرف الطلاب بها على حقيقة قدراتهم وإمكانياتهم، ويرى (القناوي، 1996) أن وصول الطالب بتحصيله في المواد الدراسية المختلفة إلى مستوى مناسب يدعم مداركه عن نفسه وفكرته عن ذاته ويقربه من الصحة النفسية.

ويستخدم المستوى التحصيلي كمحك للكشف عن الطلبة في كثير من البلاد

العربية، إذ يشير (المعايطة والبواليز، 2000) إلى أن مجال التحصيل المدرسي يعتبر من أهم المجالات التي تعبر عن التفوق العقلي للطفل، خاصة إذا كنا بصدد دراسة التفوق العقلي بين طلاب المدارس.

أما فيما يتعلق بتدني التحصيل الدراسي فتعتبر هذه المشكلة من المشكلات التي تواجه التربويين في مجال التعليم العام، حين لا يكون لدى الطلاب القدرة على تحقيق التفوق في هذا المجال، ويؤكد كل من دافيز وريم (Davis & Rimm, 1997) على أن الكثير من الطلاب لديهم الإمكانيات للتحصيل المرتفع ولكنهم لا يوظفون هذه الإمكانيات بطريقة منتجة في مجال التحصيل الدراسي، إذ تشير الإحصائيات إلى أن حوالي 50% من الطلاب المتفوقين لا يؤدون بصورة تتناسب مع قدراتهم العالية.

ونظرا للتباين بين القدرة العقلية للطالب ومستوى أداؤه الدراسي، فقد شغلت قضية تدني تحصيل الطلبة أذهان التربويين، واعتبروها مشكلة عارضة تكمن وراءها أسباب يمكن الوقوف عليها ومعالجتها، فقد بين (جروان، 2002) أن تدني مستوى التحصيل المدرسي، إذا ما ثبت بالنسبة لبعض الطلبة، فإنه يكون عرضا تكمن وراءه أسباب من أهمها: فقدان الدافعية للتعلم المدرسي لسبب أو لآخر، أو لتدني في مفهوم الذات.

2.2 الدراسات السابقة

في هذا الجزء تم تناول الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية حيث تمت الإفادة من هذه الدراسات في إعداد أدوات الدراسة وفي تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها. وفيما يلي عرضٌ لتلك الدراسات مرتبة تنازلياً وفقاً لتسلسلها الزمني، حيث تم تقسيمها في محورين هما:

المحور الأول : الدراسات التي هدفت للكشف عن الإساءة اللفظية.

المحور الثاني : الدراسات التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي. وفيما يلي تفصيلاً بذلك.

أولا: الدراسات التي هدفت للكشف عن الإساءة اللفظية:

قام كاسارجيان (Casarjian, 2000) بتقصي مستوى الإساءة النفسية من قبل المعلمين على عينة مكونة من (700) طالبا في شمال الولايات المتحدة من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة، وقام كاسارجيان (Casarjian) بإعداد مقياس للإساءة النفسية، وقد أظهرت النتائج أن (34%) من العينة أشارت إلى تعرضها للإساءة اللفظية من قبل المعلم بما لا يقل عن (6) مرات خلال العام الدراسي، وأن (11%) من أفراد العينة تعرضوا للإساءة اللفظية أكثر من (31) مرة على مدار العام الدراسي، كما أن طالب واحد من بين كل (4) طلاب ممن تعرضوا للإساءة اللفظية تعرض للشتائم المباشرة من قبل المعلم، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الإساءة اللفظية من قبل المعلم تعزي لجنس الطالب ولصالح الذكور، حيث كانوا يتعرضون للإساءة اللفظية بصورة اكبر من الإناث.

وقام (الشقيرات والمصري، 2001) بدراسة هدفت إلى مسح للألفاظ التي تستعمل من قبل الوالدين في الإساءة اللفظية ضد الأطفال في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالوالدين، وتكونت عينة الدراسة من (1673) طالبا وطالبة، ومتوسط أعمارهم (14.5) سنة، وقد صمم الشقيرات والمصري استبانة، وأشارت نتائج المسح إلى أن الألفاظ المستعملة من قبل الوالدين في الإساءة اللفظية للأبناء تشمل ألفاظا لها علاقة بالزجر والتوبيخ والتهديد، وتقليل القدرات العقلية، وتشبيه الطفل بالجماد والحيوان، وألفاظا لها علاقة بالنظافة الشخصية للطفل، والدعوة بالمرض، ورفض الطفل، وشتم الوالدين، وكرامة الطفل، وسلوكات أخرى مثل كثرة الأكل والنوم، وألفاظا ذات مرجع جنسي، وألفاظا ذات علاقة بالذات الإلهية، كما أشارت النتائج إلى انه كلما زاد استخدام الإساءة اللفظية ضد الطلاب زادت شدة تأثرهم بها، وأن الذكور أكثر تعرضا لتكرار الإساءة اللفظية من الإناث، وأن الإناث أكثر تأثرا بالإساءة اللفظية من الذكور.

وأجرت(الصويغ، 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنواع المختلفة للإساءة الواقعة على الطفل في المجتمع السعودي، والتعرف على أنواع الإساءة في ضوء متغير جنس الطفل ونوع المؤسسة التعليمية والمستوى الاجتماعي الاقتصادي،

واستخدمت الصويغ استبيان للكشف عن وجود الإساءة من تصميمها. وتم اختيار عينة من العاملات والعاملين في الروضات والمدارس الابتدائية ومعاهد التربيـــة الخاصـــة وعددهم (835)، ودلت النتائج أن الإساءة بأنواعها توجد في المدارس الابتدائية وتليهـــا معاهد التربية الخاصة وأن أكثر أنماط الإساءة شيوعاً هي الإهمال والإساءة النفـــسية، وكان الطلاب في المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض أكثر تعرضاً للإهمـــال من طلاب المستوى المرتفع، وإن الإساءة النفسية تنتـــشر بـــين طـــلاب الأســـر ذات المستويين المنخفض أو المتوسط، كما أن الطلاب المنتمين إلى المستويات الاقتـــصادية الاجتماعية المنخفضة والمتوسطة تظهر على سلوكهم مظاهر الطلاب المـــساء إلـــيهم أكثر من الطلاب في المستوى المرتفع وأكثر أنواع هذا السلوك هي العنـــاد والإســـاءة وعدم القدرة على التحدث مع الآخرين ورفض الطفل وخوفه من التحدث عـــن ســـبب الإساءة أو الإصابة، ومحاولة تجنب الطفل التفاعل مع الآخرين.

أما دراسة (الزهراني، 2003) فقد هدفت إلى دراسة موضوع الإساءة للطلاب في المدارس من حيث أنماطه وأسبابه، وتم إعداد استبيان يقـــيس أنمـــاط الإســـاءة، وشملت العينة (3000) طالباً من الطلاب الذكور في ثلاث مناطق رئيسية في المملكـــة هي الرياض والدمام ومكة المكرمة. ودلت النتائج إن (21%) من الطلاب الـــسعوديين يتعرضون لصورة من صور الإساءة بشكل دائم، و (45%) من الحـــالات التـــي تـــم دراستها يتعرضون لصورة من صور الإساءة في حياتهم اليومية، حيث تحدث الإساءة للطلاب بصورة دائمة لــ (21%) من الحالات في حين يحدث (24%) أحيانا، وتعتبر الإساءة النفسية الأكثر انتشاراً بنسبة (33.6%) حيث كانت نـــسبة شـــيوع الإســـاءة اللفظية المتعلقة بـــ (السب بألفاظ قبيحة والتهكم) (21%)، وأوضحت الدراسة أيـــضا إن نسبة الطلاب الذين يتعرضون للإساءة النفسية بصورة دائمة في المرحلة الثانويـــة بلغت 36%.

وأجرت (الجبري، 2005) دراسة هدفت إلى معرفة مظاهر وأسباب الإساءة اللفظية من قبل أعضاء هيئة التـــدريس بالجامعـــة تجـــاه الطـــلاب فـــي قاعـــات المحاضرات، وقد أعدت الجبري استبانة لمظاهر الإساءة اللفظية، واستبيان لأسباب الإساءة اللفظية واستمارة بيانات، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالبـــاً وطالبـــة

جامعية تراوحت أعمارهم بين (18-20) عاماً من الجامعات المصرية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في مظاهر الإساءة اللفظية بين الجامعة الحكومية والخاصة وبين الكليات النظرية والعملية، وبين الأعمار والجنسين، وبين من يشغلون مناصب إدارية ومن لا يشغلون، وأن نسبة استخدام الإساءة اللفظية للأساتذة نسبة قليلة للمجموع الكلى للأعضاء، وأن أسباب الإساءة اللفظية تعود إلى الأساتذة وقاعات المحاضرات ومواعيد المحاضرات وإلى الطلاب.

وقامت (اليوسف، 2010) بدراسة هدفت للكشف عن مدى انتشار الإساءة اللفظية ضد الأطفال في مدينة الرياض، وتم جمع البيانات من خلال استبانة وزعت على (450) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية في الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس، من خمس مدارس في مدينة الرياض الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإساءة اللفظية من قبل الأب تحدث بصورة مرتفعة لدى (62%) من الطالبات، وتحدث بصورة متوسطة لدى (35%) منهن، وأن الإساءة اللفظية من قبل الأم تحدث بصورة مرتفعة لدى (59%)، وبصورة متوسطة لدى (37%) من الطالبات، وأن الإساءة اللفظية من قبل الوالدين معاً تحدث بصورة مرتفعة لدى (58%) من الطالبات، أي أكثر من نصف العينة يتعرضن للإساءة اللفظية من قبل الأب، أو الأم، أو الوالدين معاً، كما بينت نتائج الدراسة وجود عدد من المشكلات والآثار السلبية التي تعاني منها الطالبات المتعرضات للإساءة اللفظية أهمها المشكلات الاجتماعية والنفسية.

2- الدراسات السابقة التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي:

هدفت دراسة بالميري (Palmiieri, 1990) إلى التعرف على اثر خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة لدى الراشدين، وتكونت العينة من (12) مفحوصاً من المساء إليهم، (9) من الإناث و (3) من الذكور، تم استخدام أسلوب المقابلة لجمع البيانات، وأسفرت النتائج أن خبرة الراشدين عن الإساءة في مرحلة الطفولة كان لها العديد من الآثار والعواقب أهمها: أن العينة وصفت تلك الخبرة باعتبارها خبرة مؤلمة، وقاسية، مما ترتب عليه ضعف في تقدير الذات، وضعف الثقة بالذات أو

الثقة بالآخرين، وتشوه العلاقات الاجتماعية.

وقام سولومون وسيرز (Solomon & Serres, 1999) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير سلوك الآباء المتعلق بالإساءة اللفظية على تقدير ذات الأبناء والتحصيل الدراسي. حيث هدفت الدراسة إلى تمييز تأثيرات الإساءة اللفظية من الإساءة البدنية، ودراسة ما إذا كان عدوان الآباء اللفظي له تأثيره السلبي على تقدير ذات الطلاب وتحصيلهم الدراسي، تم استخدام مقياس (التصور الذاتي الشخصي للأطفال) "SPPC" (Self-Perception Profile for Children)، كما تم استخدام استبانة تقدير سلوك الآباء المتعلق بالإساءة اللفظية، كما استخدم سجلات العلامات المدرسية للتعرف على التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة من الناطقين بالانجليزية والفرنسية في كندا، تتراوح أعمارهم ما بين (9-11) سنة، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي منخفض، وهؤلاء الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي مرتفع، في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية، باستثناء التحصيل في مادة اللغة.

وأجرت (القشيشي، 1999) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض المتغيرات الشخصية المتعلقة بالإساءة للطفل، من خلال المقارنة بين الأطفال الذين تعرضوا للإساءة من الأسرة أو المجتمع أو الأفراد الآخرين وبين الأطفال الغير مساء إليهم في بعض المتغيرات الشخصية، وطبقت الدراسة على عينة تكون من (120) طفلاً منهم(60) طفلاً من الأطفال المساء إليهم و(60) طفلاً من الأطفال غير المُساء إليهم، في العمر(10-12) سنة في مدينة الإسكندرية. واشتملت الدراسة على الأدوات التالية: اختبار ايزنك للشخصية للأطفال (عبد الخالق)، واختبار المخاوف للأطفال (الطيب)، واختبار القلق (Sprengle)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين في متغيرات العصابية، والمخاوف، والقلق، والاكتئاب، في اتجاه ارتفاع متوسطات عينة الأطفال المساء إليهم، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين العينتين في متغيري الانبساط وتقدير الذات في اتجاه ارتفاع متوسطات عينة الأطفال غير المساء إليهم.

أما دراسة تولبوت (Tolboot, 2001) فقد أجريت على (26) طفلا بهدف التعرف على آثار تعدد الإساءة (الإساءة البدنية والجنسية واللفظية والإهمال) على الأطفال المساء إليهم، وتم جمع البيانات من خلال إجراء المقابلات مع أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تعدد سوء المعاملة يوثر سلباً على إدراك الذات عند الطفل، ويخفض لديه تقدير الذات، كما ينجم عن تعدد الإساءة اضطرابات العلاقات الشخصية، وتشويه المؤثرات البيئية وعدم القدرة على التحكم الانفعالي، وتأخر في عمليات النمو الشامل للأطفال.

وهدفت دراسة (الزهار، 2001) إلى التعرف على العلاقة بين مظاهر إساءة معاملة الطلاب والتأخر الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية، تكونت العينة من (355) طالباً وطالبة في المرحلة الابتدائية ممثلين لثلاثة صفوف (الصف الثالث، والرابع، والخامس الابتدائي) موزعين في مجموعتين وهما مجموعة الطلاب غير المتأخرين دراسيًا وعددهم (253) ومجموعة الطلاب المتأخرين دراسيًا وعددهم (102) طالباً، وقد تم تطبيق مقياس إساءة المعاملة الوالدية كما يدركها الوالدان (كمال)، ومقياس إساءة المعاملة الوالدية كما يدركها الطلاب، وأظهرت النتائج وجود فروق لظاهرة إساءة المعاملة الوالدية بين الطلاب المتأخرين دراسيًا و الطلاب غير المتأخرين دراسيًا لصالح الطلاب المتأخرين دراسيًا.

وهدفت دراسة (العمري، 2003) إلى معرفة العلاقة بين أساليب إساءة معاملة الطالب من قبل الوالدين والمعلمين وبعض الاضطرابات النفسية كما يدركها الطالب، تكونت العينة من (150) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين (9-12) سنة، طبق عليهم مقياس أساليب إساءة المعاملة (من إعداد الباحثة) ومقياس القلق (شعبان) ومقياس الاكتئاب (عبد الرحمن)، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب في أساليب إساءة معاملة الوالدين للطالب البدنية والنفسية كما يدركها الطالب، وبين اضطرابات القلق والاكتئاب، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجات الطلاب في أساليب إساءة معاملة المعلمين للطالب البدنية والنفسية كما يدركها الطالب، وبين اضطرابات القلق والاكتئاب.

وأجرت (العورتاني، 2004) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بـين إسـاءة تعامل المدرسين للطلبة وبين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لديهم، وتكونت عينـة الدراسة من (200) طالبا وطالبة من مدارس مدينة عمان بـالأردن، طبـق علـيهم مقياس تعامل المدرسين "من إعداد الباحث" والمكون من ثلاثة أبعـاد هـي: البعـد اللفظي، والبعد الجسدي، وبعد الإهمال، كما تم استخدام مقياس تقدير الـذات، وتـم الحصول على معدلاتهم لمعرفة التحصيل، أشارت النتائج إلـى أن إسـاءة تعامـل المدرسين ترتبط سلبياً بكل من تقدير الذات والتحـصيل الدراسـي، أي أنـه كلمـا ازدادت درجة الإساءة أدى ذلك إلى تدني مستوى تقدير الـذات، وقـل التحـصيل الدراسي لدى الطلبة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنـسين على المقياس ككل وفي درجة الإساءة اللفظية، في حين كانت درجة الإساءة الجسدية أعلى لدى الذكور، وكانت درجة الإهمال أعلى لدى الإناث، كما دلت النتائج على أن معامل الارتباط بين الإساءة اللفظية من جهة وتقدير الذات والتحصيل منفـصلين أو مجتمعين جاءت الأعلى، ثم الإهمال، وأخيراً جاءت الإساءة اللفظيـة، علمـاً بأنهـا جميعها كانت دالة إحصائيا ومرتفعة.

وهدفت دراسة (السعدون، 2007) إلى التعرف على العلاقة بـين تحـصيل طلبة الصف الثاني عشر والإساءة النفسية (الـرفض، الإسـاءة اللفظيـة، العـزل الاجتماعي، التخويف، والإهمال العاطفي) التي تعرض لهـا الطلبـة أثنـاء فتـرة طفولتهم، وقد شملت عينة الدراسة (401) طالبا وطالبة من مدارس ولايات محافظة مسقط. ولأغراض جمع البيانات تم إعداد مقياس للإساءة النفسية في الأبعاد خمسة، وأظهرت النتائج أنه من النادر ما تعرض طلبة الصف الثاني عشر للإساءة النفـسية بما فيها الإساءة اللفظية أثناء فترة طفولتهم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية سلبية ودالة إحصائيا بين تحصيل الطالب، وبين الإساءة النفسية بإبعادهـا الخمسة: الرفض، الإساءة اللفظية، العزل الاجتماعي، التخويف، والإهمال العاطفي.

قام برندجين ووانر و فيتارو وبوكوسكي وتـرمبلاي (Brendgen, Wanner, Vitaro, Bukowski & Tremblay, 2007) بدراسة طولية على الطلبة فـي الفتـرة العمرية ما بين (6-23) سنة، في الولايات المتحدة بهدف فحص العلاقة بين الإساءة

اللفظية من قبل المعلم في المدرسة، وبين المشكلات السلوكية والانفعالية في مرحلة ما بعد التعليم المدرسي، وكذلك أثر الإساءة اللفظية في مفهوم الـذات لـدى عينـة مكونة من (231) طالبا وطالبة في مدينة مونتريال الكندية، ولأغراض جمع البيانات تم إعداد مقياس الإساءة اللفظية، كما استخدم مقياس (التـصور الـذاتي الشخـصي للأطفال) "SPPC" (Self-Perception Profile for Children) إعداد (Harter)، طبق المقياسان على الطلاب في نهاية كل عام دراسي، كما طبق مقيـاس "تقيـيم أبعـاد أمراض الشخصية-الاستبيان الأساسي "Dimensional Assessment of Personality Pathology–Basic Questionnaire" (DAPP-BQ) إعـداد (Livesley & Jackson) على الطلبة عند بلوغهم عمر (23) عـام، للتعـرف علـى المـشكلات الـسلوكية والانفعالية لدى أفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبـة بـين الإساءة اللفظية من قبل المعلم في المرحلة الابتدائية وبين المشكلات السلوكية، وعدم وجود علاقة بين الإساءة اللفظية من قبل المعلم وبين مفهوم الذات لدى الطلبة ذكورا وإناثا. كما دلت النتائج أن الإناث المُساء إليهن لفظياً تقل لديهن احتمـال مواصـلة التعليم ما بعد المدرسة، وأن من يتابعن تعليمهن يتأخرن في الحصول على الـشهادة الجامعية المتوسطة (الدبلوم).

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن هناك دراسات قليلـة جـاءت لتقصي ظاهرة الإساءة اللفظية من قبل المعلم منها دراسة الجبـري (2005) التـي أجريت على طلبة الجامعات المصرية، وهي بذلك تختلف عن الدراسة الحالية فـي الفئة العمرية والمرحلة التعليمية والبيئة، وبالنسبة لدراسة (الـشقيرات والمـصري، 2001) ودراسة (اليوسف، 2010) فهي تتفق مع الدراسة الحاليـة فـي أن هـدفها الرئيس كان تقصي ظاهرة الإساءة اللفظية إلا أنها تختلف مـن حيـث أن مـصدر الإساءة اللفظية التي درستها تلك الدراسة كانت موجهة من قبل أولياء الأمور.

وبالنسبة للدراسات التي تناولت ظاهرة الإساءة اللفظية من قبل المعلـم فـي البيئة السعودية، نلاحظ أن موضوعها الأصلي لم يكن تقصي الإساءة اللفظيـة بـل جاء دراستها ضمن الإساءة النفسية التي يتعرض لها الطلاب (الزهرانـي، 2003 ؛

الصويغ، 2003) كذلك كانت عينة (الصويغ، 2003) من العاملات والعـاملين فـي رياض الأطفال والمدارس الابتدائية ومعاهد التربية الخاصة، أي أنها لم تكن موجهـة لطلبة المرحلة الثانوية كما أن العينة لم تكن من الطلبة. كما أن دراسة (الزهرانـي، 2003) وبالرغم من تناولها للمرحلة الثانوية إلا أنها على عينة من مدن الريـاض والدمام ومكة المكرمة، وهي بالتالي لم تتناول منطقة تبوك.

وبالنسبة للدراسات التي تناولت علاقـة الإسـاءة اللفظيـة بمفهـوم الـذات والتحصيل، يلاحظ اقتراب الدراسة الحالية من دراسـة (العورتـاني، 2004) فـي محاولتها معرفة العلاقة بين إساءة تعامل المدرسين للطلبـة، وبـين تقـدير الـذات والتحصيل الدراسي لديهم إلا أنها تختلف معها من عدة نواحي، وهـي أن دراسـة العورتاني تناولت الإساءة بشكل عام، في حين أن الدراسة الحالية تناولت الإسـاءة اللفظية، كما اختلفت معها من حيث البيئة حيث أن دراسة العورتاني أجريت علـى البيئة الأردنية. وفي حين أن دراسة (Brendgen, et al., 2007) أظهرت عدم وجود علاقة بين الإساءة اللفظية وتدني مفهوم الذات، إلا انه يجب الأخذ بالاعتبار أن هذه الدراسة أجريت على الطلاب بعد سنوات من تركهم التعليم المدرسي، كما أن دراسة (Palmiieri, 1990) مع أنها أجريت على الطلاب بعد سنوات مـن تـركهم التعلـيم المدرسي، فقد أشارت إلى وجود علاقة بين الإساءة اللفظية وتدني مفهوم الذات، مع ملاحظة أن هاتان الدراستان بالإضافة إلى دراسة (Tolboot, 2001) التي أظهرت أن تعدد سوء المعاملة يوثر سلباً على مفهوم الذات عند الطفل، هي دراسات أجنبيـة لـم تجرى في البيئات العربية.

وما يميز الدراسة الحالية هي البيئة المطبقة فيها، حيث طبقـت فـي البيئـة السعودية، وهي ما لم تطبق من قبل، كما تتميز الدراسة الحالية بالتعرف على علاقة الإساءة اللفظية بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبـة أنفـسهم، وهو ما لم تتجه له الدراسات السابقة الأخرى.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وطريقة اختيار العينـــة، ووصـــفاً لأداتي الدراسة وطرق التحقق من صدقهما وثباتهمـــا، وكـــذلك وصـــفاً للمنهجيـــة المستخدمة في الدراسة ومتغيرات الدراسة (المستقلة والتابعة) والإجراءات المتبعـــة في تنفيذ الدراسة والمعالجة الإحصائية لتحليل البيانات. وفيما يلي تفصيلاً بذلك:

1.3 مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثـــانوي الـــذكور فـــي مدارس التربية والتعليم الحكومية بمحافظات: تبوك، والوجه، وضباء، وأملج، التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك، والبالغ عددهم (3264) طالباً، مـــوزعين فـــي (39) مدرسة حسب إحصائيات إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك التعليمية للفـــصل الثاني من العام الدراسي 1432-1433هـــ، الموافق 2011-2012م (قسم شـــؤون الطلاب بإدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك، 2011). والجدول (1) يبـــين توزيـــع أفراد مجتمع الدراسة حسب المنطقة والمدرسة والشعبة وعدد الطلاب.

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المحافظة والمدرسة والشعبة

محافظة	المدارس	الشعب	الطلاب
	العدد الكلي		
تبوك	20	62	2125
الوجه	6	12	319
ضباء	5	8	300
أملج	8	20	520
المجموع	39	102	3264

يتبين من الجدول (1) بأن مدارس محافظة تبوك جاءت في المرتبة الأولـــى من حيث عدد المدارس والشعب والطلاب، فيما جاءت محافظة ضباء في المرتبـــة

الأخيرة من حيث عدد المدارس والشعب والطلاب.

2.3 عينة الدراسة :

نظراً لتوزّع مجتمع الدراسة على رقعة جغرافية كبيرة، فقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تعد العينة العشوائية العنقودية الأنسب عندما يكون المجتمع على شكل تجمعات أو مجموعات أو عناقيد غالباً ما تكون على أساس جغرافي أو مكاني كالمحافظات والمدارس (كما في الدراسة الحالية)، بحيث يحتوي كل عنقود على عدد من أفراد المجتمع. ويتم اختيار عدد من العناقيد بطريقة عشوائية بسيطة ثم يتم دراسة كل أفراد المجتمع داخل هذه العناقيد التي تم اختيارها أو معظمهم. ومن مميزات هذه الطريقة توفير الوقت والجهد والتكلفة وهي تختلف عن باقي أنواع العينات العشوائية في أن وحدة الاختيار النهائية هي المجموعة (العنقود) عكس باقي العينات التي يكون وحدة الاختيار فيها الفرد (عليان ومحمد، 2000).

وفي ضوء ذلك تم اعتبار المحافظات الأربعة، كعينة للدراسة، اعتبرت المدارس فيها عناقيد، ومثّلت شعب الصف الأول الثانوي في كل مدرسة عناقيد، إذ اختير من كل محافظة عدد من مدارس الذكور الحكومية، وتم إدخال جميع شُعب الصف الأول الثانوي فيها ضمن عينة الدراسة، إذ تم دراسة كل أفراد المجتمع داخل هذه الشُعب والبالغ عددهم (573) طالباً، وهم يمثلون ما نسبته (17.5%) تقريباً من حجم مجتمع الدراسة الأصلي، وعند استرجاع مقاييس الدراسة بعد تطبيقها، بلغ عدد المسترجع منها (524) استبانة، تم استبعاد (18) استبانة بسبب عدم اكتمال إجابة المبحوثين عليها، وبالتالي بلغت العينة النهائية للدراسة (506) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة في المحافظات الأربعة.

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة في مكاتب التعليم حسب المحافظة والمدرسة والشعب والطلاب

المحافظة	المدارس	الشعب	الطلاب
تبوك	3	8	191
الوجه	2	6	126
ضباء	1	3	56
أملج	2	7	133
المجموع	8	24	506

يتبين من الجدول (2) أن أكبر عدد أفراد لعينة الدراسة كان مـــن محافظـــة تبوك، وبلغ عدد الطلاب (191) طالباً، بينما جاء أقل عدد لأفراد العينة من محافظة ضباء وبلغ (56) طالباً.

3.3 أداتي الدراسة:

لأغراض الدراسة، وتحقيق هدفها الذي يتمثل في التعرف على مستوى الإساءة اللفظية والتعرف على مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب، والكـــشف عـــن علاقـــة الإساءة اللفظية بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي. تم تطوير مقياساً للإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين للطلاب، كما تم استخدام مقياس بيرس-هـــارس لمفهـــوم الذات (Piers-Harris, 1964)، من تعريب (الداوود، 1982)، وفيما يلـــي توضـــيحا بآلية التأكد من مناسبة المقاييس للبيئة السعودية، وعينة الدراسة:

أولاً: مقياس الإساءة اللفظية:

قام الباحث بإعداد مقياس الإساءة اللفظية من خلال مراجعة الأدب النظـــري والدراسات السابقة ذات الـــصلة، مثـــل دراســـة (العورتـــاني، 2004)، ودراســـة (الشقيرات والمصري، 2001)، ودراسة (Casarjian, 2000)، حيث تم وضع قائمة بالفقرات المرتبطة بقياس الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين للطلاب، ثم تـــم صياغتها على شكل استبانة تكونت بصورتها الأولية من (43) فقرة، موزعـــة فـــي

بعدين هما: التهديد، والسخرية والملحق (أ) يوضح المقياس بصورته الأولية.

دلالات صدق وثبات مقياس الإساءة اللفظية:

1- صدق المحتوى لمقياس الإساءة اللفظية:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (14) محكماً من ذوي الاختصاص في مجال التوجيه والإرشاد، والتربية الخاصة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والقياس والتقويم، وأصول التربية في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية (ملحق هـ)، وقد طلب إليهم تحديد مدى ملاءمة الفقرات وشموليتها لقياس الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى انتماء الفقرات للبعد الواردة فيه (التهديد، والسخرية)، ومدى وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة واقتراح فقرات يرونها ضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية. وقد تم اعتماد معيار اتفاق (80%) من لجنة المحكمين ليصاغ إلى التعديل والحذف والإضافة، وبعد إعادة المقياس تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم، وتمثلت التعديلات في حذف (9) فقرات، وذلك بسبب التكرار، أو بسبب عدم مناسبتها لقياس الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين لطلاب الصف الأول الثانوي، كما تم إضافة فقرتين في بعد التهديد، كذلك تم إعادة صياغة (18) لغوياً.

والجدول (3) يوضح الفقرات التي تم حذفها، وتلك التي تم اضافتها على المقياس.

الجدول (3)

الفقرات التي تم حذفها وإضافتها على مقياس الإساءة اللفظية بعد إجراء صدق المحتوى

الرقم	الفقرة	نوع التغيير
1	يوجه لي المعلم ألفاظا غير لائقة	تم الحذف
2	يطردني المعلم من الفصل لمجرد الشك فيَ	تم الحذف
3	يقلل المعلم من شأني بألفاظ تمس كرامتي واحترامي لذاتي	تم الحذف
4	يذكرني المعلم بعيوبي وفشلي أمام زملائي	تم الحذف
5	يتهمني المعلم بأنني لا أفهم شيئا	تم الحذف
6	يعتبر المعلم أنني اقل منه شأناً	تم الحذف
7	يردد المعلم عبارة أنت لست رجلاً	تم الحذف
8	يصفني المعلم بأنني إنسان فاشل	تم الحذف
9	يتحدث معي المعلم بغضب وعصبية	تم الحذف
10	يرفض المعلم بغضب عندما أطلب منه الخروج من الصف لحاجة ضرورية .	تم الإضافة
11	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة عندما أطلب منه أعادة شرح نقطة في الدرس لم أفهمها.	تم الإضافة

يتبين من الجدول (3) أنه تم إجراء حذف على (9) فقرات، وتم إضافة فقرتين على مقياس الإساءة اللفظية.

والجدول (4) يوضح الفقرات التي تم تعديلها في مقياس الإساءة اللفظية.

الجدول (4)

الفقرات التي تم تعديلها في مقياس الإساءة اللفظية بعد إجراء صدق المحتوى

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	يوبخني المعلم عندما أهمل واجباتي المدرسية.	يوبخني المعلم بألفاظ قاسية عندما أهمل واجباتي المدرسية.
2	يؤنبني المعلم على أخطائي السابقة.	يذكرني المعلم بأنه يحتفظ بأخطائي السابقة.
3	يشتمني المعلم عادة بألفاظ تؤذي مشاعري.	يشتمني المعلم بألفاظ تؤذي مشاعري .
4	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة.	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة دون سبب مقنع.
5	يرفض المعلم مني الحديث معه.	يرفض المعلم أن أتحدث إليه.
6	يتوعدني المعلم بأسئلة الاختبار.	يتوعدني المعلم بأنه سينتقم من سلوكي من خلال أسئلة صعبة في الاختبار.
7	يعيرني المعلم بعيوبي وتقصيري.	يعيرني المعلم بتقصيري الدراسي عندما يغضب مني.
8	يصفني المعلم بالحيوانات والجمادات.	يشبهني المعلم بالحيوانات والجمادات.
9	يتهمني المعلم بأنني لم أحصل على التربية اللازمة.	يتهمني المعلم بأنني لم أحصل على التربية اللازمة الملائمة.
10	يصورني المعلم بأنني أسوأ طالب في المدرسة.	يصورني المعلم على أنني طالب سيء.
11	يسخر المعلم من صفاتي الجسمية.	يسخر المعلم من مظهري الجسدي.
12	لا يذكر المعلم إسمي بالصف.	لا يناديني المعلم بإسمي بالصف.
13	يقلل المعلم من أفكاري وآرائي.	يقلل المعلم من قيمة آرائي.
14	يكلمني المعلم بطريقة تضعني في موقف محرج أمام الطلاب.	يكلمني المعلم بطريقة تحرجني أمام الطلاب.
15	يصفني المعلم بالامبالي.	يصفني المعلم بأنني مهمل.
16	يناديني المعلم بالألقاب التي اكرهها.	يناديني المعلم بألقاب أكرهها.
17	يسبني المعلم ويهددني لأقل خطأ.	يسبني المعلم لأقل خطأ.
18	يصرخ المعلم في وجهي عندما تكون إجابتي خاطئة.	يوبخني المعلم عندما أخطئ في إجاباتي.

وفي ضوء التعديلات أصبح المقياس مكوناً من (36) فقرة موزعة في بعدين كما يلي:

البعد الأول: التهديد، ويعرف بأنه: كل قول من شأنه بث الرعب والخوف في نفس الطالب من خطر يُراد إيقاعه بشخصه، ويشتمل على (19) فقرة، وهي ذات الأرقام:(1-4-5-6-8-11-12-14-15-17-19-23-24-26-30-32-33-35-36).

البعد الثاني: السخرية، وتعرف بأنها: وهي طريقة من طرق التعبير نابعة من حقد أو معاداة أو عدم الرضا عن الطالب، وتكون على صورة نقد لهذا الطالب للتقليل من شأنه أو لإضحاك الآخرين عليه، ويشتمل على (17) فقرة، وهي ذات الأرقام:(2-3-7-9-10-13-16-18-20-21-22-25-27-28-29-31-34).

2-صدق البناء لمقياس الإساءة اللفظية:

للتعرف إلى صدق البناء لمقياس الإساءة اللفظية تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، حيث تم التأكد من صدق بناء المقياس من خلال إظهار الاتساق الداخلي للفقرات مع البعد الواردة فيه، بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل فقرة من الفقرات والبعد الواردة فيه، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (5).

الجدول (5)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الإساءة اللفظية وبين البعد الواردة فيه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
بعد التهديد		**بعد السخرية**	
رقم الفقرة	**معامل الارتباط مع البعد**	**رقم الفقرة**	**معامل الارتباط مع البعد**
1	**0.709	2	**0.711
4	**0.726	3	**0.610
5	**0.538	7	**0.610
6	**0.608	9	**0.613
8	**0.565	10	**0.493
11	**0.626	13	**0.661
12	**0.701	16	*0.459
14	**0.589	18	**0.516
15	**0.902	20	**0.631
17	**0.538	21	*0.384
19	**0.879	22	**0.648
23	**0.473	25	*0.407
24	**0.485	27	**0.617
26	**0.790	28	**0.615
30	**0.526	29	**0.618
32	**0.641		
33	*0.428		
35	**0.507		
36	*0.367		

** دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.01).

* دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05).

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد التهديد وبين البعد الكلّي تراوحت ما بين (0.367) و (0.902) وبدلالة إحصائية تتراوح بين (0.05) و (0.01)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات على قياس الإساءة اللفظية في بعد التهديد.

كما تشير معاملات الارتباط في الجدول نفسه إلى أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد السخرية وبين البعد الكلّي تراوحت ما بين (0.384) و (0.711) وبدلالة إحصائية تتراوح بين (0.05) و (0.01)، مما يشير إلى مناسبة هذه الفقرات

على قياس الإساءة اللفظية في بعد السخرية.

كما تم التأكد من ثبات معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد التهديد والدرجة الكلية (0.77**)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين بعد السخرية والدرجة الكلية (0.71**)، مما يدل على مناسبة البعدين في قياس الإساءة اللفظية.

2- ثبات مقياس الإساءة اللفظية

تم التحقق من ثبات مقياس الإساءة اللفظية بطريقتين، الأولى باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) (الثبات عبر الزمن)، حيث تم إعادة تطبيق مقياس الإساءة اللفظية على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالباً بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، والطريقة الثانية هي حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، والجدول (6) يوضح معاملات الثبات لمقياس الإساءة اللفظية وفق الطريقتين.

الجدول (6)

معاملات الثبات لمقياس الإساءة اللفظية وفق طريقتي الاختبار وإعادة الاختبار، والاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)

أبعاد المقياس	طريقة الاختبار وإعادة الاختبار	طريقة الاتساق الداخلي
التهديد	0.812	0.905
السخرية	0.873	0.851
المقياس الكلّي	0.864	0.939

وتعدّ معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية في طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (0.86)، كما بلغ في طريقة الاتساق الداخلي للدرجة الكلية (0.94).

وقد تم تصميم الاستجابة على المقياس وفق التدريج الخماسي حسب نموذج ليكرت الخماسي كما يلي: دائماً ولها (5) درجات، غالباً ولها (4) درجات، أحياناً ولها (3) درجات، نادراً ولها (درجتان)، لا يحدث أبدا ولها (درجة واحدة) فقط،

علماً بأن جميع الفقرات مصاغة بطريقة ايجابية.

أما طريقة الإجابة عن المقياس فتكون بوضع المستجيب إشـــارة (r) فـــي المربع الذي ينتمي إلى درجة انطباق الفقرة على رأيه في مستوى الإساءة اللفظيـــة الموجهة من المعلمين. ويظهر مقياس الإساءة اللفظية بصورته النهائية الملحق (ب) بعد إجراء التعديلات والحذف والإضافة من قبـــل المحكمـــين، واســـتخراج دلالات الصدق والثبات الإحصائي.

ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب مستوى الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين للطلاب على النحو التالي:

أ . الحد الأعلى للبدائل (5)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (4) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات كما هو موضح في معادلة المدى:

4÷3 مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) = 1.33

وعليه يكون الحد الأدنى=1+1.33=2.33

ب . الحد المتوسط= 2.34+1.33=3.67

ج . الحد الأعلى=3.68 فأكثر.

وهكذا تصبح أوزان الفقرات على النحو الآتي:

1. الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68-5.00) تعني أن مـــستوى الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين للطلاب مرتفع، وللدرجة الكلية تتراوح بين 132.48-180.
2. الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34-3.67) تعني أن مـــستوى الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين للطلاب متوســـط ، وللدرجـــة الكليـــة تتراوح بين 84.24-132.47.
3. الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.00-2.33) تعني أن مـــستوى الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين للطلاب منخفض ، وللدرجـــة الكليـــة تتراوح بين 36-84.23.

أما بالنسبة للأبعاد فقد كانت كما يلي:

البعد الأول: التهديد، كان كما يلي:

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بـــين (3.68-5.00) تعنـــي أن مـــستوى الإساءة اللفظية مرتفع ، وللبعد تتراوح بين 95-69.92.
2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بـــين (2.34-3.67) تعنـــي أن مـــستوى الإساءة اللفظية متوسط ، وللبعد تتراوح بين 69.91-44.46.
3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بـــين (1.00-2.33) تعنـــي أن مـــستوى الإساءة منخفض ، وللبعد تتراوح بين 44.45-19.

البعد الثاني: السخرية، كان كما يلي:

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.68-5.00) تعني أن مستوى الإساءة اللفظية مرتفع ، وللبعد تتراوح بين 85-62.56.
2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.34-3.67) تعني أن مستوى الإساءة اللفظية متوسط ، وللبعد تتراوح بين 62.55-39.78.
3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.00-2.33) تعني أن مستوى الإساءة منخفض ، وللبعد تتراوح بين 39.77-17.

ثانياً: مقياس مفهوم الذات (بيرس – هارس):

استخدم في الدراسة الحالية مقياس بيرس-هـــارس (Piers-Harris) لمفهـــوم الذات اللذين قاما بتصميمه عام 1964م، ليطبق على الطلاب من الـــصف الثالـــث وحتى نهاية المرحلة الثانوية، ضمن الفئة العمرية (8-18 سنة)، والذي قـــام بتقنينه وتعريبه (الداوود، 1982) ليلائم البيئة الأردنية، ويتكون المقياس مـــن (80) فقـــرة تكون الإجابة عنها بـــ (نعم، لا)، وتقيس الفقرات ستة أبعاد فرعية هي:

1- بعد السلوك: ويتكون من (18) فقـــرة، ويقيس آراء الفـــرد في المشاكل التي يتعرض لها وتحديد المكان الذي تحدث فيه تلك المشكلات.
2- بعد الوضع الفكري والمدرسي: ويتكون من (18) فقرة، ويقيس فكرة الفرد عن نفسه فيما يتعلق بـــالنواحي الأكاديمية.
3- بعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي: ويتكون من (12) فقرة، ويقيس

فكرة الفرد عن نفسه فيمـا يتعلـق بالجوانـب الجسمية كالقوة البدنية وجوانب الشكل الخارجي.

4- بعد القلق: ويتكون من (12) فقرة، ويقيس فكرة الفرد عن نفسه فيما يتعلـق بـالنواحي الانفعالية والعاطفية.

5- بعد الشهرة والشعبية: ويتكون من (12) فقرة، ويقيس فكرة الفرد عن نفسه فيما يتعلق بـالنواحي الاجتماعية كتكوين الصداقات والمشاركة في الألعاب.

6- بعد الرضا والسعادة: ويتكون من (8) فقرات، ويقيس فكرة الفرد عن نفسه فيما يتعلق بالشعور العام بالرضا والسعادة.

والملحق (جـ) يوضح مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية قبل التأكد من دلالات الصدق والثبات التي تمت على المقياس.

دلالات الصدق والثبات لمقياس مفهوم الذات

يتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات عالية في نـسخته الأصـلية ونـسخته المعربة على البيئة الأردنية. حيث تراوحت نسبة الاتساق الداخلي للمقياس بأبعـاده الفرعية الستة في نسخته الأصلية بين (0.78- 0.93)، وتراوحت معاملات الارتباط بين تطبيقين للمقياس وأبعاده الفرعية الستة بين (0.71-0.82)، أما بالنسبة للنـسخة المعربة فقد بلغت قيم معاملات الارتباط بين تطبيقين للمقياس بأبعاده الفرعية الـستة بين (0.66-0.95) (الداوود، 1982).

ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث باستخراج دلالات الـصدق والثبـات للمقياس، كما يلي:

1- صدق المحتوى لمقياس مفهوم الذات:

للتأكد من مدى ملاءمة مقياس بيرس-هارس لمفهـوم الـذات تعريب (الداوود، 1982) للتطبيق في البيئة السعودية، تم عرضه بصورته الأولية على لجنة المحكمـين البالغ عددهم (14) محكماً من ذوي الاختصاص في مجال التوجيه والإرشاد، والتربية الخاصة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والقياس والتقويم، وأصول التربية في المملكـة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية (ملحق هـ)، وقد طلب إليهم تحديد مدى

ملاءمة الفقرات للتطبيق في البيئة السعودية، ومدى شموليتها لقياس مفهــوم الــذات لطلاب الصف الأول الثانوي، ومدى انتماء الفقرات للبعد الــواردة فيــه (الــسلوك، الوضع الفكري والمدرسي، القدرات الجسمية والمظهر الخارجي، القلــق، الــشهرة والشعبية، الرضا والسعادة)، وكذلك مدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وذكــر أي تعديلات مقترحة، واقتراح فقرات يرونها ضــرورية وحــذف الفقــرات غيــر الضرورية، وقد اعتمد معيار اتفاق المحكمين بنــسبة (80%) لتغييــر الفقــرة، أو تعديلها، وبعد إعادة المقياس تم إجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمــون في توصياتهم، وتمثلت التعديلات في حذف (8) فقرات، وذلك بــسبب التكــرار، أو بسبب عدم مناسبتها للبيئة السعودية، كما تم إعادة الصياغة اللغوية لــ (55) فقــرة، كما اقترح المحكمون تغيير فئتا الإجابة (نعم، لا) بحيث تصبح وفق التدريج الثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً).

ويبين الجدول (7) الفقرات التي تم حذفها من مقياس بيرس-هــارس لمفهــوم الذات حسب وجهة نظر المحكمين.

الجدول (7)

الفقرات التي تم حذفها في مقياس بيرس-هارس لمفهوم الذات

الرقم	الفقرة
1	أجيد العزف على بعض الآلات الموسيقية
2	أتمتع بمنظر وشكل جيدان
3	أشعر أنني مستثنى أو مستفيد من بعض المواقف
4	أتمتع بشهرة وشعبية بين الإناث
5	غالبا ما تسقط الأشياء مني وتتكسر
6	غالبا ما أقع في مشكلة أو اضطراب
7	أستطيع أن أرسم بطريقة جيدة
8	أفقد أعصابي بسهولة

ويبين الجدول (8) الفقرات التي تم تعديلها من مقياس بيرس-هارس لمفهــوم

الذات حسب وجهة نظر المحكمين.

الجدول (8)

الفقرات التي تم تعديلها في مقياس بيرس-هارس لمفهوم الذات

الرقم	الفقرة قبل	الفقرة بعد
1	إنني السبب في الأخطاء التي تقع في أعمالي	أشعر أنني السبب في الأخطاء التي تقع في أعمالي
2	أسبب المتاعب لعائلتي	أسبب المتاعب لأسرتي
3	أعمل أشياء كثيرة سيئة	أقوم بأشياء سيئة من وجهة نظر الآخرين
4	غالبا ما أسرح أو أحلم بأشياء خارج المدرسة	ينشغل تفكيري بأشياء خارج المدرسة
5	أوجه النقد لإخوتي وأخواتي	أوجه النقد لإخوتي
6	إنني القائد في الألعاب وأنواع الرياضة الأخرى	أشعر أن لدي بعض السمات القيادية
7	أطيع أوامر أهلي	أطيع أوامر الراشدين من أسرتي
8	عندما أحاول أن أقوم بعمل ما أتعثر كثيراً ولا يحالفني الحظ	أشعر أنه لا يحالفني الحظ في الأعمال التي أقوم بها
9	إنني مخلص في عملي وعلاقاتي واستحق ثقة الناس على ذلك	أشعر أنني شخص مخلص في علاقاتي
10	إنني شخص جيد	أشعر أنني شخص جيد
11	إنني إنسان ذكي	أشعر أنني شخص ذكي
12	إنني عضواً هام في عائلتي	أشعر أنني عضو مهم في أسرتي
13	إنني بطيء في إنهاء واجباتي التعليمية	أشعر أنني بطيء في إنهاء واجباتي التعليمية
14	أستطيع تقديم تقرير جيد أمام الطلاب	أستطيع الإلقاء بشكل جيد أمام الطلاب
15	يُظهر أصدقائي ميلا نحو أفكاري	أشعر أن أصدقائي يميلون نحو أفكاري
16	إنني لا اعرف الكثير من الأشياء	أجهل الكثير من الأمور
17	أقرأ وأطالع بعض الكتب خارج المنهاج	أقرأ بعض الكتب من خارج المقررات الدراسية
18	إنني عضو هام بين زملائي	أشعر أنني عضو هام بين زملائي
19	إنني شخص قوي	أعتقد أن عضلاتي قوية
20	إنني غير رشيق في حركاتي	أشعر أن حركاتي ليست رشيقة
21	ينحصر دوري في الألعاب والرياضة بالمشاهدة وليس بالمشاركة	أكتفي بمشاهدة الألعاب الرياضية ولا أشارك فيها
22	إنني خجول	أشعر بالخجل من الآخرين
23	ارتبك عندما يسألني المدرس في القاعة	ارتبك عندما يسألني المدرس أمام زملائي في الفصل
24	أشعر بالقلق عندما يكون لدي امتحانات	أشعر بالقلق عندما يكون لدي اختبارات
25	أستسلم واضعف عند متابعتي الأمور	أعتقد أنه ليس لدي القدرة على المثابرة
26	إنني عصبي	أشعر أنني شخص عصبي

الرقم	الفقرة قبل	الفقرة بعد
27	إنني ابكي بسهولة	أنا ابكي بسهولة
28	لست إنسانا معروفا كثيرا بين الناس	أنا لست معروفا كثيرا بين الناس
29	إنني آخر من يقع عليه الاختيار في الألعاب	أنا آخر من يقع عليه الاختيار في الألعاب
30	أتمتع بشهرة وشعبية بين الذكور	أتمتع بشهرة وشعبية بين زملائي
31	ينتقدني أفراد عائلتي في البيت	ينتقدني أفراد أسرتي في البيت
32	إنني مختلف عن الناس الآخرين	أنا مختلف عن الناس الآخرين
33	أحب إخوتي وأخواتي	أحب إخوتي
34	إنني إنسان سعيد	أشعر أنني شخص سعيد
35	إنني إنسان محظوظ	أشعر أنني شخص محظوظ
36	يتوقع أهلي أن أقوم بعمل أشياء كثيرة	يتوقع أهلي مني القيام بعمل أشياء كثيرة
37	أحب نفسي كما هي	أحب نفسي كما هي عليه
38	أتمنى لو كانت شخصيتي غير ما هي عليه	أتمنى لو أن شخصيتي غير ما هي عليه
39	إنني مرح وبشوش	أشعر أنني مرح وبشوش
40	لقد خاب رجاء عائلتي بي	أشعر بأنه قد خاب رجاء أسرتي بي
41	سلوكي في المدرسة جيد	أعتقد أن سلوكي في المدرسة جيد
42	سأكون أنسانا مهما عندما اكبر	سأكون شخصاً مهماً عندما أكبر
43	غالبا ما أكون قاسيا في التعامل مع الناس	أكون قاسيا في التعامل مع الناس
44	غالبا ما أقحم نفسي في المشاجرات والعراك مع الآخرين	أقحم نفسي في المشاجرات والعراك مع الآخرين
45	لدي أفكار جيدة	أشعر أن لدي أفكار جيدة
46	غالبا ما أتطوع بأعمال داخل المدرسة	أتطوع بأعمال داخل المدرسة
47	شكلي يسبب لي الإزعاج	أشعر أن شكلي يسبب لي الإزعاج
48	عيوني جميلة	يبدو لي أن عيوني جميلة
49	شعري جميل	يبدو لي أن شعري جميل
50	لدي الكثير من الطاقة والحركة	أعتقد لدي الكثير من الطاقة والنشاط
51	وجهي يبعث السرور لدى الآخرين	أشعر أن وجهي يبعث السرور لدى الآخرين
52	غالبا ما أكون حزيناً	أشعر أنني حزين
53	أنزعج كثيرا	أشعر بالانزعاج
54	غالبا ما أكون خائفاً	أشعر بأن الخوف يسيطر على حياتي
55	أصدقائي كثيرون	أحتفظ بصداقات كثيرة

وفي ضوء التعديلات أصبح المقياس مكونا مـــن (72) فقرة موزعة في ستة أبعاد كما يلـي:

أ- بعد السلوك: ويشتمل على (17) فقرة، وهي ذات الأرقام (3-6-13-16-18-

19-23-29-31-37-43-46-47-51-54-58-66).

ب- بعد الوضع الفكري والمدرسي: ويشتمل على (16) فقرة، وهي ذات الأرقام (2-7-14-15-20-21-22-27-30-33-34-38-50-61-63-69).

ج- بعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي: ويشتمل على (11) فقرة، وهي ذات الأرقام (8-24-25-35-36-39-40-41-57-70-71).

د- بعد القلق: ويشتمل على (11) فقرة، وهي ذات الأرقام (1-5-10-11-26-45-49-52-59-64-68).

هـ- بعد الشهرة والشعبية: ويشتمل على (9) فقرات، وهي ذات الأرقام (9-12-17-42-48-55-56-60-62).

و- بعد الرضا والسعادة: ويشتمل على (8) فقرات، وهي ذات الأرقام (4-28-32-44-53-65-67-72).

2-صدق البناء لمقياس مفهوم الذات:

للتعرف إلى صدق البناء لمقياس مفهوم الذات تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية السابقة المكونة من (30) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي، حيث تم التأكد من صدق بناء المقياس من خلال إظهار الاتساق الداخلي للفقرات مع البعد الواردة فيه، بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل فقرة من الفقرات والبعد الواردة فيه، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (9).

الجدول (9)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس مفهوم الذات وبين البعد الواردة فيه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
السلوك		**الوضع الفكري والمدرسي**		**القدرات الجسمية والمظهر الخارجي**	
3	*0.419	2	**0.667	8	**0.553
6	*0.421	7	*0.496	24	**0.521
13	*0.487	14	*0.436	25	**0.609
16	*0.460	15	**0.621	35	**0.639
18	*0.454	20	**0.673	36	*0.454
19	*0.493	21	*0.424	39	*0.367
23	**0.511	22	*0.375	40	**0.644
29	*0.498	27	*0.411	41	**0.678
31	**0.594	30	**0.519	57	**0.633
37	**0.506	33	**0.758	70	*0.414
43	**0.531	34	**0.512	71	**0.721
46	*0.457	38	*0.425		
47	*0.417	50	*0.372		
51	**0.545	61	**0.633		
54	**0.533	63	**0.536		
58	**0.51	69	*0.424		
66	**0.583				
القلق		**الشهرة والشعبية**		**الرضا والسعادة**	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	**0.601	9	**0.561	4	**0.549
5	**0.570	12	**0.576	28	*0.462
10	**0.595	17	**0.592	32	**0.591
11	*0.470	42	*0.470	44	**0.585
26	*0.473	48	*0.400	53	**0.521
45	*0.496	12	**0.622	65	**0.501
49	*0.411	55	**0.605	67	**0.656
52	**0.528	56	**0.664	72	**0.769
59	*0.499	60	**0.641		
64	*0.416	62	**0.693		
68	**0.583				

** دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.01).

* دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05).

تشير النتائج في الجدول (9) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعـد السلوك وبين البعد الكلّي تراوحت ما بين (0.417) و (0.594) وبدلالة إحـصائية

تتراوح بين (0.05) و (0.01)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس مفهــوم الذات في بعد السلوك. كما تشير معاملات الارتباط في الجدول نفسه إلـــى أن قـــيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد الوضع الفكري والمدرسي وبـــين البعـــد الكلّـــي تراوحت ما بين (0.372) و (0.758) وبدلالـــة إحـــصائية تتـــراوح بـــين (0.05) و(0.01)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس مفهوم الذات في بعد الوضـــع الفكري والمدرسي. كذلك تبين النتائج في الجدول أن قيم معاملات الارتبـــاط بـــين فقرات بعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي وبين البعد الكلّي تراوحت ما بـــين (0.367) و (0.721) وبدلالة إحصائية تتراوح بين (0.05) و (0.01)، مما يـــشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس مفهوم الذات في بعد القدرات الجسمية والمظهـــر الخارجي. في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد القلق وبين البعـــد الكلّي ما بين (0.411) و (0.601) وبدلالة إحصائية تتراوح بين (0.05) و(0.01)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس مفهوم الذات في بعد القلق. كما يلاحـــظ أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد الشهرة والشعبية وبين البعد الكلّي تراوحت ما بين (0.400) و (0.693) وبدلالة إحصائية تتراوح بين (0.05) و (0.01)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقرات على قياس مفهوم الذات في بعـــد الـــشهرة والـــشعبية. وأخيرا تشير النتائج المتعلقة بفقرات بعد الرضا والسعادة أن قيم معاملات الارتبـــاط بين تلك الفقرات وبين البعد الكلّي تراوحت ما بـــين (0.462) و (0.769) وبدلالـــة إحصائية تتراوح بين (0.05) و (0.01)، مما يشير إلى قدرة هذه الفقـــرات علـــى قياس مفهوم الذات في بعد الرضا والسعادة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل بعـــد مـــن أبعـــاد المقياس وبين الدرجة الكلية، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (10).

الجدول (10)

قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مفهوم الذات وبين الدرجة الكلية

الرقم	البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	السلوك	**0.68
2	الوضع الفكري والمدرسي	**0.82
3	القدرات الجسمية والمظهر الخارجي	**0.79
4	القلق	**0.69
5	الشهرة والشعبية	**0.73
6	الرضا والسعادة	**0.82

** دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

ويظهر من الجدول (10) تمتع الأبعاد الستة لمقياس مفهوم الذات بمعاملات ارتباط مناسبة تراوحت بين (0.69-0.82)

2- ثبات مقياس مفهوم الذات

تم التحقق من ثبات مقياس مفهوم الذات بطريقتين، الأولى باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) (الثبات عبر الزمن)، حيث تم إعادة تطبيق مقياس مفهوم الذات على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) طالباً بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، والطريقة الثانية هي حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، والجدول (11) يوضح معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات وفق الطريقتين.

الجدول (11)

معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات وفق طريقتي الاختبار وإعادة الاختبار، والاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)

أبعاد المقياس	طريقة الاختبار وإعادة الاختبار	طريقة الاتساق الداخلي
السلوك	0.956	0.815
الوضع الفكري والمدرسي	0.846	0.836
القدرات الجسمية والمظهر الخارجي	0.925	0.721
القلق	0.920	0.784
الشهرة والشعبية	0.936	0.716
الرضا والسعادة	0.858	0.848
المقياس الكلّي	0.963	0.828

وتعدّ معاملات الثبات مناسبة لأغراض الدراسة الحالية حيث تراوحت الدرجات على أبعاد مقياس مفهوم الذات في طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بين (0.846-0.0.963) كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.716-0.848).

وقد تم تصميم الاستجابة على المقياس وفق التدريج الثلاثي الذي اقترحه المحكمون (دائماً، أحياناً، أبداً) حسب نموذج ليكرت الخماسي كما يلي: دائماً ولها (3) درجات، أحيانا ولها (درجتان)، أبداً ولها (درجة واحدة) فقط.

واشتمل المقياس على فقرات إيجابية وأخرى سالبة الاتجاه، حيث كانت الفقرات التالية ذات صياغة سالبة الاتجاه: (3-5-6-10-11-12-13-15-16-19-23-24-25-26-28-30-37-38-41-42-43-45-47-49-51-52-54-55-56-57-59-60-64-67-68-72). أما باقي فقرات المقياس فهي موجبة الاتجاه، وهي كما يلي: (1-2-4-7-8-9-14-17-18-20-21-22-27-29-31-32-33-34-35-36-39-40-44-46-48-50-53-58-61-62-63-65-66-69-70-71)

وقد تم مراعاة الصياغة السالبة في المقياس عند التصحيح بحيث تأخذ الفقرات الموجبة الاتجاه العلامة كما يلي:

دائماً = 3 أحيانا = 2 أبداً = 1

أما الفقرات سالبة الاتجاه فتأخذ العلامة على النحو التالي:

دائماً = 1 أحيانا = 2 أبداً = 3

أما طريقة الإجابة عن المقياس فتكون بوضع المستجيب إشارة (r) في المربع الذي ينتمي إلى درجة انطباق الفقرة على رأيه في مستوى مفهوم الذات لديه.

والملحق (د) يوضح مقياس مفهوم الذات بصورته النهائية، بعد إجراء صدق المحكمين، واستخراج دلالات الصدق والثبات الإحصائي.

ولأغراض الدراسة الحالية تم احتساب مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب على النحو التالي:

أ . الحد الأعلى للبدائل (3)، والحد الأدنى للبدائل (1) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (2) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على ثلاثة مستويات كما هو موضح في معادلة المدى:

2÷3 مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) = 0.67

وعليه يكون الحد الأدنى=1+0.67=1.67

ب . الحد المتوسط= 1.67+0.67=2.34

ج . الحد الأعلى=2.35 فأكثر.

وهكذا تصبح أوزان الفقرات على النحو الآتي للدرجة الكلية للمقياس:

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.35-3.00) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب مرتفع ، وللدرجة الكلية تتراوح بين 216 -169.20.

2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.68-2.34) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب متوسط ، وللدرجة الكلية تتراوح بين 169.19-120.69.

3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1-1.67) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب منخفض ، وللدرجة الكلية تتراوح بين 120.68-72.

أما بالنسبة للأبعاد فكان تفسيرها على النحو الأتي:

بعد السلوك :

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.35-3.00) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب مرتفع ، وللبعد تتراوح بين 51-39.95.

2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.68-2.34) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب متوسط ، وللبعد تتراوح بين 39.94 - 28.56.

3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1-1.67) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب منخفض ، وللبعد تتراوح بين 28.55-17.

بعد الوضع الفكري والمدرسي :

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.35-3.00) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب مرتفع ، وللبعد تتراوح بين 48-37.60

2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.68-2.34) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب متوسط ، وللبعد تتراوح بين 37.59-26.88.

3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1-1.67) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب منخفض ، وللبعد تتراوح بين 26.87 - 16.

بعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي:

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.35-3.00) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب مرتفع ، وللبعد تتراوح بين 33-25.85

2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.68-2.34) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب متوسط ، وللبعد تتراوح بين 25.54 - 18.48.

3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1-1.67) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب منخفض ، وللبعد تتراوح بين 18.47-11.

بعد القلق:

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (2.35-3.00) تعني أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب مرتفع ، وللبعد تتراوح بين 33-25.85

2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.68-2.34) تعني أن مستوى

مفهوم الذات لدى الطلاب متوسط ، وللبعد تتراوح بين 25.84 -18.48.

3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.67-1) تعني أن مستوى مفهـــوم الذات لدى الطلاب منخفض ، وللبعد تتراوح بين 18.47-11.

بعد الشهرة والشعبية:

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.00 -2.35) تعنـــي أن مـــستوى مفهوم الذات لدى الطلاب مرتفع ، وللبعد تتراوح بين 27-21.15

2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بـــين (2.34-1.68) تعنـــي أن مـــستوى مفهوم الذات لدى الطلاب متوسط ، وللبعد تتراوح بين 21.14-15.12.

3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.67-1) تعني أن مستوى مفهـــوم الذات لدى الطلاب منخفض ، وللبعد تتراوح بين 15.11-9 .

بعد الرضا والسعادة:

1) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (3.00 -2.35) تعنـــي أن مـــستوى مفهوم الذات لدى الطلاب مرتفع ، وللبعد تتراوح بين 24-18.80

2) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بـــين (2.34-1.68) تعنـــي أن مـــستوى مفهوم الذات لدى الطلاب متوسط ، وللبعد تتراوح بين 18.79-13.44.

3) الفقرة التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (1.67-1) تعني أن مستوى مفهـــوم الذات لدى الطلاب منخفض ، وللبعد تتراوح بين 13.43-8.

4.3 منهجية الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية قامت بالتعرف على مستوى الإساءة اللفظية ومستوى مفهوم الذات لدى الطلاب، والكشف عن علاقة الإساءة اللفظية في مفهـــوم الـــذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلاب، فإن المنهجية التي اتبعتها الدراسة هي المنهجية الوصفية.

5.3 متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل:

الإساءة اللفظية ببعديها: التهديد والسخرية.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

1. مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة تبوك التعليمية، وله ستة أبعاد هي: (السلوك، الوضع الفكري والمدرسي، القدرات الجسمية والمظهر الخارجي، القلق، الشهرة والشعبية، الرضا والسعادة).
2. التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة تبوك التعليمية.

6.3 إجراءات الدراسة:

1. قام الباحث بالحصول على الموافقات اللازمة لإجراء الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية.
2. حصر مجتمع وعينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك، من خلال الرجوع إلى سجلات شؤون الطلاب في إدارة التربية والتعليم.
3. تطوير مقياس الإساءة اللفظية، كما تم التأكد من دلالات الصدق والثبات لمقياسي الإساءة اللفظية ومفهوم الذات.
4. تم جمع معلومات ديموغرافية عن الطلبة سواء في المنطقة والمدرسة والشعبة والتحصيل الدراسي، حيث تم الحصول على معدل الطالب من خلال سؤاله عن مستواه التحصيلي للفصل الدراسي الأول للعام الهجري 1432-1433هـ، وكان يطلب من الطالب كتابة المعدل التحصيلي رقماً.
5. تطبيق مقياسي الإساءة اللفظية ومفهوم الذات على العينة.
6. تم مراعاة عدم وجود المعلمين في غرفة الصف عند تطبيق مقياسي الدراسة، حيث كان التطبيق يتم في اغلب المدارس بحضور المرشد الطلابي في المدرسة برفقة الباحث، للإجابة عن استفسارات الطلاب عند استجابتهم على

مقياسي الدراسة.

7. بعد الانتهاء من تطبيق مقياسي الدراسة، وجمع النسخ، تم تفريغ البيانات على قوائم خاصة، ثم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائيا باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).
8. تفسير النتائج ومناقشتها، والخروج بالتوصيات.

7.3 المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية ذات الصلة بالأسئلة الرئيسية للدراسة:

1. للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، والمتعلقين بالكشف عن مستوى الإساءة اللفظية ومستوى مفهوم الذات لدى الطلاب، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، والمتعلقين بالكشف عن علاقة الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين للطلاب في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للطلاب تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) وتحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Regression).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها

يتناول هذا القسم عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بعد تطبيق أداتي الدراسة، حيث حاولت الدراسة التعرف على مستوى الإساءة اللفظية التي يمارسها المعلمون تجاه طلابهم، والتعرف على مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب، كذلك الكشف عن علاقة تلك الإساءة اللفظية في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلاب.

وفيما يلي عرضا لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما مستوى الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية "؟

للإجابة عن هذه السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بعدّي مقياس الإساءة اللفظية بشكل عام، ثم لفقرات كل بُعد.

ويبين الجدول (12) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بعدّي مقياس الإساءة اللفظية بشكل عام.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على بعدّي مقياس الإساءة اللفظية

أبعاد مقياس الإساءة اللفظية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للدرجة الكلية	الترتيب	مستوى الإساءة
بعد التهديد	3.37	0.45	64.03	1	متوسط
بعد السخرية	3.01	0.49	51.17	2	متوسط
الإساءة اللفظية (الكلي)	3.20	0.41	115.20		متوسط

يشير الجدول (12) إلى أن الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلاب

الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك جاءت ضمن المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة المقياس الكلية (115.20).

وبالنسبة للأبعاد فقد جاء بُعد التهديد في الترتيب الأول من حيث مستوى الإساءة اللفظية بمتوسط حسابي (64.03) من الدرجة الكلية للبعد، وبمستوى متوسط، وحلّ بُعد السخرية في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (51.17) من الدرجة الكلية للبعد، وبمستوى متوسط.

أما بالنسبة لنتائج فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس الإساءة اللفظية، فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- بُعد التهديد:

يبين الجدول (13) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بُعد التهديد، والذي تم قياسه اعتماداً على (19) فقرة.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على فقرات بُعد التهديد

رقم الفقرة	بُعد التهديد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد	الترتيب	مستوى الإساءة
1	يهددني المعلم عندما أقوم بسلوك سيء.	3.95	0.83	75.05	3	مرتفع
4	يذكّرني المعلم بأنه يحتفظ بأخطائي السابقة.	3.64	1.10	69.16	5	متوسط
5	يشتمني المعلم بألفاظ تؤذي مشاعري .	2.93	0.95	55.67	14	متوسط
6	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة دون سبب مقنع.	3.31	1.05	62.89	11	متوسط
8	يردد المعلم على مسامعي عبارات تظهر كرهه لي.	2.80	1.05	53.2	17	متوسط
11	يتوعدني المعلم بأنه سينتقم من سلوكي من خلال أسئلة صعبة في الاختبار.	4.10	1.04	77.90	2	مرتفع
12	يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت.	2.45	0.96	46.55	19	متوسط
14	يسبني المعلم لأقل خطأ.	2.73	1.09	51.87	18	متوسط
15	يوبخني المعلم بألفاظ قاسية عندما أهمل واجباتي المدرسية.	3.49	1.08	66.31	9	متوسط
17	يهددني المعلم بالطرد من الحصة عندما أخطئ.	3.95	1.02	75.05	3	مرتفع
19	يهددني المعلم بالرسوب بالمادة إذا أخطأت.	3.49	1.12	66.31	9	متوسط
23	يرفض المعلم أن أتحدث إليه.	3.61	1.03	68.59	6	متوسط
24	يهددني المعلم بخصم علاماتي.	4.35	0.87	82.65	1	مرتفع
26	يوبخني المعلم عندما أخطئ في إجاباتي.	2.84	1.09	53.96	16	متوسط
30	يصرخ المعلم بوجهي لأقل سبب.	3.28	1.14	62.32	12	متوسط
32	يردد المعلم عبارات تسيء لأهلي.	2.85	1.29	54.15	15	متوسط
33	يصفني المعلم بأنني مهمل.	3.53	0.89	67.07	8	متوسط
35	يرفض المعلم بغضب عندما اطلب منه الخروج من الصف لحاجة ضرورية.	3.56	0.88	67.64	7	متوسط
36	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة عندما أطلب منه إعادة شرح نقطة في الدرس لم أفهمها.	3.13	0.73	59.47	13	متوسط

يتبين من النتائج في الجدول (13) أن فقرات بُعد التهديد تراوحت ما بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، حيث كان هناك (4) فقرات تشير إلى مستوى مرتفع من الإساءة اللفظية، و (15) فقرة تشير إلى مستوى متوسط من الإساءة

اللفظية، وقد جاءت الفقرة (24) "يهددني المعلم بخصم علاماتي" في الترتيــب الأول وبمتوسط حسابي (82.65) من الدرجة الكلية لبعــد التهديــد، وبمــستوى مرتفــع، وجاءت الفقرة (11) "يتوعدني المعلم بأنه سينتقم من سلوكي من خلال أسئلة صعبة في الاختبار" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (77.90) من الدرجة الكليــة لبعــد التهديد، وبمستوى مرتفع. في حين كانت أقل الفقرات من حيث الدلالة على الإساءة اللفظية، الفقرة (12) "يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت" التي جاءت في الترتيــب الأخير بمتوسط حسابي (46.55) من الدرجة الكلية لبعد التهديد، وبمستوى متوسط، تلتها الفقرة (14) "يسبني المعلم لأقل خطأ" التي جاءت في الترتيــب قبــل الأخيــر بمتوسط حسابي (51.87) من الدرجة الكلية لبعد التهديد، وبمستوى متوسط.

2- بُعد السخرية:

يبين الجدول (14) المتوسط الحــسابي، والانحــراف المعيــاري والترتيــب لاستجابات الطلاب على بُعد السخرية، والذي تم قياسه اعتماداً على (17) فقرة.

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على فقرات بُعد السخرية

رقم الفقرة	بُعد السخرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد	الترتيب	مستوى الإساءة
2	يستهزئ المعلم بي داخل الصف.	3.06	1.09	52.02	9	متوسط
3	يشبهني المعلم بالحيوانات والجمادات.	3.26	1.13	55.42	7	متوسط
7	يصورني المعلم على أنني طالب سيئ.	3.30	0.98	56.10	6	متوسط
9	يقلل المعلم من أهمية أسئلتي	3.35	0.89	56.95	5	متوسط
10	يسخر المعلم من نظافتي الشخصية.	1.65	0.94	28.05	17	منخفض
13	يناديني المعلم بألقاب أكرهها.	2.20	0.93	37.40	15	منخفض
16	يخبر المعلم طلاب الصف عندما احصل على علامة منخفضة.	3.70	1.12	62.90	2	مرتفع
18	يسخر المعلم من مستوى قدراتي العقلية.	3.04	1.10	51.68	10	متوسط
20	يقلل المعلم من قيمة أي عمل أقوم به.	3.03	1.03	51.51	11	متوسط
21	يقارن المعلم أدائي المنخفض بأداء زملائي المتفوقين.	3.63	1.12	61.71	3	متوسط
22	يتهمني المعلم بأنني لم أحصل على التربية اللازمة الملائمة .	3.53	1.16	60.01	4	متوسط
25	يسخر المعلم من مظهري الجسدي.	2.42	1.04	41.14	14	متوسط
27	لا يناديني المعلم بإسمي بالصف.	1.98	1.03	33.66	16	منخفض
28	يقلل المعلم من قيمة آرائي.	2.96	1.02	50.32	13	متوسط
29	يكلمني المعلم بطريقة تحرجني أمام الطلاب.	2.98	1.03	50.66	12	متوسط
31	يعيرني المعلم بتقصيري الدراسي عندما يغضب مني.	3.72	1.06	63.24	1	مرتفع
34	يسخر المعلم مني عندما أتردد في المشاركة.	3.25	0.82	55.25	8	متوسط

تشير النتائج في الجدول (14) إلى أن فقرات بُعد السخرية جاءت ما بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض، حيث كان هناك فقرتان تشيران إلى مستوى مرتفع من الإساءة اللفظية، و (12) فقرة تشير إلى مستوى متوسط من الإساءة اللفظية، و(3) فقرات تشير إلى مستوى منخفض من الإساءة اللفظية، وقد جاءت الفقرة (31) "يعيرني المعلم بتقصيري الدراسي عندما يغضب مني" في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (63.24) من الدرجة الكلية لبعد السخرية، وبمستوى

مرتفع، وجاءت الفقرة (16) "يخبر المعلم طلاب الصف عندما احصل على علامة منخفضة" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (62.90) من الدرجة الكلية لبعد السخرية، وبمستوى مرتفع. في حين كانت اقل الفقرات من حيث الدلالة على الإساءة اللفظية، الفقرة (10) "يسخر المعلم من نظافتي الشخصية" التي جاءت في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (28.05) من الدرجة الكلية لبعد السخرية، وبمستوى منخفض، تلتها الفقرة (27) "لا يناديني المعلم بإسمي بالصف" التي جاءت في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (33.66) من الدرجة الكلية لبعد السخرية، وبمستوى منخفض.

وتفسر النتيجة التي أظهرت أن مستوى الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين لطلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، على المقياس الكلي كان ضمن مستوى الإساءة المتوسط إلى أن هناك فئة من المعلمين يلجأون للإساءة اللفظية نتيجة قلة انتباه بعض الطلاب وممارستهم سلوكيات مزعجة تسبب الفوضى داخل غرفة الصف، وتؤدي إلى ضياع جزء من وقت الحصة، ونظراً لضيق وقت الحصة الدراسية يحاول المعلم إيقاف تلك السلوكيات السلبية للطلاب بأقصر الطرق، ومنها استخدام الإساءة اللفظية. فالمعلم الذي ينزعج نتيجة الفوضى التي يحدثها بعض الطلاب قد يضطر إلى معاقبة هؤلاء الطلاب من خلال الصراخ المتواصل عليهم، أو توجيه الاهانة لهم والسخرية منهم، لإحباطهم وكبح سلوكاتهم السلبية، أو يستخدم أسلوب التهديد بالطرد من الحصة أو بخصم الدرجات لتخويفهم.

كما أن قبول المجتمع للإساءة اللفظية كأسلوب في تربية الطلاب يعد من العوامل الهامة في تعرضهم للإساءة اللفظية (مجيد، 2008). فقد يرى بعض المعلمون أن استخدامهم للإساءة اللفظية مقبول اجتماعيا، خصوصا في ظل عدم وجود قوانين وتعليمات واضحة تمنع العقاب اللفظي في المدارس، عكس أنواع العقاب الأخرى كالعقاب البدني، لذلك نجد بعض الدراسات التي كشفت عن أساليب التعامل مع الطلاب أصحاب السلوك العدواني في غرفة الصف توصلت إلى أن أهم

الأساليب المفضّلة في التعامل مع السلوك العدواني للطلاب تتضمن الإساءة اللفظية لهؤلاء الطلاب، حيث وجد (السهل، 1994) أن المعلمين يفضّلون استخدام أساليب العقاب البدني واللفظي في الحـــد من السلوك غير المرغوب فيه لطلاب المرحلة الابتدائية، كما توصل (Bently, 2001) إلى أن أهم أساليب التعامل مع الطلاب أصحاب السلوك العدواني أن يتم عزلهم اجتماعياً، واستخدام العقاب اللفظي معهم.

إن استخدام المعلمين للإساءة اللفظية ضد الطلاب، وتفضيلهم لها على الأساليب التربوية الحديثة في التواصل مع الطلاب في غرفة الصف، قد يعود إلى ضعف التكوين النفسي للمعلم، وضعف إعداده المهني، وعدم اقتناعه بمهنة التدريس، فمن وجهة نظر (سلامة، 1991) فإن لجوء المعلم إلى استخدام أنواع العقاب ومنها الإساءة اللفظية في تعامله مع الطلاب يفسّر بأسباب تتعلق بالمعلم كضعف البناء النفسي لدى بعض المعلمين، مما يؤدي إلى سهولة استثارتهم، وعدم وعيهم بالمفاهيم الصحيحة للمرحلة النمائية للطالب، والمفاهيم التربوية في إدارة الصف، بالإضافة إلى نقص الكفاءة المهنية والشخصية، وعدم الوعي بحاجات الطلبة التعليمية أو عدم القدرة على إشباع هذه الحاجات، والافتقار إلى المهارات الاجتماعية، وقلة التواصل الاجتماعي والانفعالي مع الطلبة.

وتؤكد نتيجة الدراسة الحالية ما أشار إليه التقرير الصادر عام (2000) عن وحدة التوجيه والإرشاد الطلابي التابعة لمنطقة التعليم بمنطقة الرياض، من أن بعض المعلمين يمارسون بعض أنواع الإساءة اللفظية تجاه طلابهم، كاستخدام الألفاظ النابية، والسخرية من الطلاب، إلى غير ذلك من أنواع الإساءة اللفظية (آل سعود، 2000).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Casarjian, 2000) التي أظهرت أن (34%) من الطلاب يتعرضون للإساءة اللفظية من قبل المعلم بما لا يقل عن (6) مرات خلال العام الدراسي، كما تتفق مع نتيجة دراسة (الزهراني، 2003) التي توصلت إلى شيوع الإساءة اللفظية بنسبة (21%) لدى الطلاب بشكل عام، وترتفع النسبة لتصل إلى (36%) في المرحلة الثانوية.

في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجبري، 2005) التي بينت أن نسبة استخدام الإساءة اللفظية قليلة. كما تختلف مع نتيجة دراسة

(اليوسف، 2010) التي أظهرت أن الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الوالدين معاً تحدث بصورة مرتفعة لدى (58%) من الطالبات، وباقي الطالبات بدرجة متوسطة وقليلة.

كذلك بينت النتائج أن الإساءة اللفظية في بُعد التهديد جاءت بالترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.37) وبمستوى متوسط، وقد كانت أهم الفقرات التي تدل على مستوى مرتفع من الإساءة اللفظية في بعد التهديد هي: "يهددني المعلم بخصم علاماتي" و "يتوعدني المعلم بأنه سينتقم من سلوكي من خلال أسئلة صعبة في الاختبار".

وتُفسّر هذه النتيجة بأن هناك فئة من معلمي الصف الأول الثانوي يرون أن استخدام التهديد وخصوصا فيما يتعلق بخصم الدرجات، ووضع أسئلة صعبة في الاختبارات تعدّ من الأساليب الفعّالة في ضبط الصف، خصوصاً أن الصف الأول الثانوي له أهمية في تحديد مسار التعليم للطالب، إذ يتم توزيع الطلاب في الشعب الأدبية أو الشعب العلمية اعتبار من السنة الثانية، لذلك تعد الدرجات من العوامل المؤثرة في تحديد المسار التعليمي لطالب الصف الأول الثانوي في التعليم العام، لذلك يلجأ المعلمون للتهديد بخصم الدرجات، إلا أنه يجب الإشارة هنا إلى أن تهديد المعلم المستمر للطلاب بخصم الدرجات وتوعدهم بأسئلة صعبة، تعدّ من الأساليب غير الفعالة في التعامل مع مشكلات السلوك في الصف، خصوصا عندما يقوم المعلم بالتهديد دون تنفيذ أيا من تهديداته، مما يؤدي إلى قناعة الطلاب أن المعلم يقول ما لا يعني، أو أنه غير قادر على تنفيذ ما يقوله، ولهذا يفقد المعلم هيبته واحترامه لدى الطلاب، بل يدفعهم للتمادي في إحداث الفوضى في الصف، وعدم اهتمامهم بما يقول.

أما بُعد السخرية فقد جاء في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (3.01) وبمستوى متوسط، وقد كانت أهم الفقرات التي تدل على مستوى مرتفع من الإساءة اللفظية في بعد السخرية هي: "يعيرني المعلم بتقصيري الدراسي عندما يغضب مني" و "يخبر المعلم طلاب الصف عندما احصل على علامة منخفضة".

وتُفسّر هذه النتيجة بأن معلمي الصف الأول الثانوي يدركون أن التعرض

للطلاب بالسخرية، وتجريحهم بأقبح الألفاظ أمام الزملاء يقلل من قيمته ويحط من كرامته، مما قد يؤدي إلى فقدان الثقة بين الطالب والمعلم ويكسر حاجز الاحترام في قلوب الطلاب تجاه معلميهم، لذلك جاء استخدام المعلمين للسخرية اقل من استخدامهم للتهديد، خصوصاً أن الإساءة اللفظية في بعد السخرية كانت تتعلق بدرجة رئيسة في تعيير الطالب بالتقصير الدراسي وإخبار طلاب الصف بحصول زميلهم على علامة منخفضة، والتي قد يجدها بعض المعلمين لا تندرج ضمن الإساءة بل من الأساليب التي يعتقدون بنجاعتها في الحد من السلوكيات غير المرغوبة من قبل الطلاب في الصف.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية"؟

للإجابة عن هذه السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على أبعاد مقياس مفهوم الذات بشكل عام، ثم لفقرات كل بُعد من الأبعاد.

ويبين الجدول (15) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على أبعاد مقياس مفهوم الذات بشكل عام.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على أبعاد مقياس مفهوم الذات

أبعاد مقياس مفهوم الذات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي للدرجة الكلية	الترتيب	مستوى مفهوم الذات
السلوك	2.30	0.23	39.10	2	متوسط
الوضع الفكري والمدرسي	2.19	0.30	35.04	4	متوسط
القدرات الجسمية والمظهر الخارجي	2.15	0.36	23.65	5	متوسط
القلق	2.13	0.23	23.43	6	متوسط
الشهرة والشعبية	2.35	0.28	21.15	1	مرتفع
الرضا والسعادة	2.29	0.33	18.32	3	متوسط
مفهوم الذات (الكلي)	2.23	0.22	160.56		متوسط

يشير الجدول (15) إلى أن مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك جاء ضمن المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة المقياس الكلية (160.56).

وبالنسبة للأبعاد فقد جاء بُعد الشهرة والشعبية في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (21.15) من الدرجة الكلية للبعد، وبمستوى مرتفع، يليه في الترتيب الثاني بُعد السلوك بمتوسط حسابي (39.10) من الدرجة الكلية للبعد، وبمستوى متوسط. وجاء بُعد الرضا والسعادة في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (18.32) من الدرجة الكلية للبعد، وبمستوى متوسط، وفي الترتيب الرابع حلّ بُعد الوضع الفكري والمدرسي بمتوسط حسابي (35.04) من الدرجة الكلية للبعد، وبمستوى متوسط، يليه في الترتيب الخامس بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي بمتوسط حسابي (23.65) من الدرجة الكلية للبعد، وبمستوى متوسط، وفي الترتيب السادس والأخير جاء بُعد القلق بمتوسط حسابي (23.43) من الدرجة الكلية للبعد، وبمستوى متوسط.

أما بالنسبة لنتائج فقرات كل بُعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات، فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- بُعد السلوك:

يبين الجدول (16) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بُعد السلوك، والذي تم قياسه اعتماداً على (17) فقرة.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على فقرات بُعد السلوك

رقم الفقرة	بُعد السلوك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد	الترتيب	مستوى مفهوم الذات
3	أسبب المتاعب لأسرتي.	2.68	0.53	45.56	1	مرتفع
6	ينشغل تفكيري بأشياء خارج المدرسة.	1.73	0.60	29.41	17	متوسط
13	ينتقدني الناس كثيرا.	2.35	0.65	39.95	8	مرتفع
16	تخطر على بالي أفكار سيئة.	2.18	0.59	37.06	12	متوسط
18	أشعر أنني شخص جيد.	2.54	0.54	43.18	3	مرتفع
19	أتصرف بطريقة غير مقبولة في البيت.	2.44	0.58	41.48	5	مرتفع
23	أشعر أنني السبب في الأخطاء التي تقع في أعمالي.	2.02	0.54	34.34	16	متوسط
29	أشعر أنني شخص مخلص في علاقاتي.	2.53	0.53	43.01	4	مرتفع
31	يجد الناس سهولة في التعامل معي.	2.33	0.54	39.61	9	متوسط
37	أوجه النقد لإخوتي.	2.18	0.69	37.06	12	متوسط
43	أقوم بأشياء سيئة من وجهة نظر الآخرين.	2.08	0.59	35.36	15	متوسط
46	اعتقد أن سلوكي في المدرسة جيد .	2.43	0.61	41.31	6	مرتفع
47	أكون قاسياً في التعامل مع الناس.	2.23	0.71	37.91	10	متوسط
51	أقحم نفسي في المشاجرات والعراك مع الآخرين.	2.39	0.65	40.63	7	مرتفع
54	أشعر انه لا يحالفني الحظ في الأعمال التي أقوم بها.	2.23	0.58	37.91	10	متوسط
58	أطيع أوامر الراشدين من أسرتي.	2.61	0.52	44.37	2	مرتفع
66	أتقن عمل الأشياء التي اصنعها بيدي.	2.12	0.64	36.04	14	متوسط

تشير النتائج في الجدول (16) إلى أن فقرات بُعد السلوك جاءت ما بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، حيث كان هناك (8) فقرات تشير إلى مستوى مرتفع من مفهوم الذات، و (9) فقرات تشير إلى مستوى متوسط من مفهوم الذات، وقد جاءت الفقرة (3) "أسبب المتاعب لأسرتي" –وهي فقرة سالبة الاتجاه- في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (45.56) من الدرجة الكلية لبعد السلوك، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (6) "ينشغل تفكيري بأشياء خارج المدرسة" –وهي

فقرة سالبة الاتجاه- في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (29.41) من الدرجة الكلية لبعد السلوك، وبمستوى متوسط.

2- بُعد الوضع الفكري والمدرسي:

يبين الجدول (17) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بُعد الوضع الفكري والمدرسي، والذي تم قياسه اعتماداً على (16) فقرة.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على فقرات بُعد الوضع الفكري والمدرسي

رقم الفقرة	بُعد الوضع الفكري والمدرسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد	الترتيب	مستوى مفهوم الذات
2	أعمل واجباتي المنزلية بشكل جيد.	2.47	0.60	39.52	3	مرتفع
7	أشعر أنني سأكون شخصاً مهماً عندما اكبر.	2.39	0.53	38.24	5	مرتفع
14	أقرأ بعض الكتب من خارج المقررات الدراسية.	1.84	0.64	29.44	15	متوسط
15	أجهل الكثير من الأمور .	2.23	0.49	35.68	9	متوسط
20	أعتقد أن لدي أفكار جيدة.	2.43	0.63	38.88	4	مرتفع
21	أشعر أنني عضو مهم في أسرتي.	2.65	0.56	42.40	1	مرتفع
22	أفضل طريقتي الخاصة في أي عمل أقوم به.	2.54	0.60	40.64	2	مرتفع
27	أتطوع للقيام بأعمال داخل المدرسة .	1.70	0.64	27.20	16	متوسط
30	أنسى ما أتعلمه.	1.85	0.50	29.60	14	متوسط
33	أشعر أنني عضو هام بين زملائي.	2.35	0.68	37.60	6	مرتفع
34	أستطيع الإلقاء بشكل جيد أمام الطلاب.	2.05	0.74	32.80	11	متوسط
38	أشعر أنني بطيء في إنهاء واجباتي التعليمية.	2.12	0.67	33.92	10	متوسط
50	أشعر أن أصدقائي يميلون نحو أفكاري.	1.95	0.64	31.20	13	متوسط
61	اشعر أنني شخص ذكي.	2.25	0.65	36.00	7	متوسط
63	أميل للقيام بأعمالي لوحدي.	2.25	0.55	36.00	7	متوسط
69	يعتقد زملائي في المدرسة أن لدي أفكار جيدة.	2.05	0.62	32.80	11	متوسط

يتبين من النتائج في الجدول (17) أن فقرات بُعد الوضع الفكري والمدرسي تراوحت ما بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، حيث كان هناك (6) فقرات تشير إلى مستوى مرتفع من مفهوم الذات، و(10) فقرات تشير إلى مستوى متوسط

من مفهوم الذات، وقد جاءت الفقرة (21) "أشعر أنني عضو مهم في أسرتي" في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (42.40) من الدرجة الكلية لبعد الوضع الفكري والمدرسي، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (27) "أتطوع للقيام بأعمال داخل المدرسة" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (27.20) من الدرجة الكلية لبعد الوضع الفكري والمدرسي، وبمستوى متوسط.

3- بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي:

يبين الجدول (18) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي، والذي تم قياسه اعتماداً على (11) فقرة.

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على فقرات بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي

رقم الفقرة	بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد	الترتيب	مستوى مفهوم الذات
8	يبدو لي أن شعري جميل.	1.98	0.77	21.78	10	متوسط
24	أمرض كثيراً.	2.14	0.52	23.54	5	متوسط
25	أشعر أن شكلي يسبب لي الإزعاج.	2.62	0.58	28.82	1	مرتفع
35	أشعر أن عضلاتي قوية.	1.99	0.69	21.89	9	متوسط
36	يبدو لي أن عيوني جميلة.	2.10	0.81	23.10	7	متوسط
39	اعتقد أن لدي الكثير من الطاقة والنشاط.	2.23	0.62	24.53	3	متوسط
40	أشعر أن لدي بعض السمات القيادية.	2.13	0.61	23.43	6	متوسط
41	أشعر أن حركاتي ليست رشيقة.	2.39	0.65	26.29	2	مرتفع
57	أكتفي بمشاهدة الألعاب الرياضية ولا أشارك فيها.	1.92	0.76	21.12	11	متوسط
70	أشعر أن مظهري جميل وأنيق.	2.17	0.66	23.87	4	متوسط
71	أشعر أن وجهي يبعث السرور لدى الآخرين.	2.02	0.72	22.22	8	متوسط

تشير النتائج في الجدول (18) إلى أن فقرات بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي جاءت ما بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، حيث كان هناك فقرتان تشيران إلى مستوى مرتفع من مفهوم الذات، و (9) فقرات تشير إلى مستوى متوسط من مفهوم الذات، وقد جاءت الفقرة (25) "أشعر أن شكلي يسبب لي

الإزعاج" –وهي فقرة سالبة الاتجاه- في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (28.82) من الدرجة الكلية لبعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (57) "أكتفي بمشاهدة الألعاب الرياضية ولا أشارك فيها" –وهي فقرة سالبة الاتجاه- في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (21.12) من الدرجة الكلية لبعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي، وبمستوى متوسط.

4- بُعد القلق:

يبين الجدول (19) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بُعد القلق، والذي تم قياسه اعتماداً على (11) فقرة.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على فقرات بُعد القلق

رقم الفقرة	بُعد القلق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد	الترتيب	مستوى مفهوم الذات
1	أنام جيداً في الليل.	2.16	0.56	23.76	6	متوسط
5	أشعر أنني حزيناً.	2.20	0.53	24.20	4	متوسط
10	اعتقد أنه ليس لدي القدرة على المثابرة.	2.52	0.57	27.72	1	مرتفع
11	أكره المدرسة.	2.01	0.61	22.11	9	متوسط
26	أشعر بالقلق عندما يكون لدي اختبارات.	1.61	0.65	17.71	11	منخفض
45	ارتبك عندما يسألني المدرس أمام زملائي في الفصل.	2.02	0.76	22.22	7	متوسط
49	أشعر بالانزعاج.	2.16	0.58	23.76	5	متوسط
52	أشعر بأن الخوف يسيطر على حياتي.	2.49	0.63	27.39	2	مرتفع
59	أشعر أنني شخص عصبي.	2.00	0.67	22.00	10	متوسط
64	ابكي بسهولة.	2.28	0.63	25.08	3	متوسط
68	أشعر بالخجل من الآخرين.	2.02	0.68	22.22	8	متوسط

يتبين من النتائج في الجدول (19) أن فقرات بُعد القلق تراوحت ما بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض، حيث كان هناك فقرتان تشيران إلى مستوى مرتفع من مفهوم الذات، و (8) فقرات تشير إلى مستوى متوسط من مفهوم الذات، وفقرة واحدة فقط تشير إلى مستوى منخفض من مفهوم الذات، وقد جاءت الفقرة

(10) "اعتقد أنه ليس لدي القدرة على المثابرة" –وهي فقرة سالبة الاتجاه- في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (27.72) من الدرجة الكلية لبعد القلق، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (26) "أشعر بالقلق عندما يكون لدي اختبارات" –وهي فقرة سالبة الاتجاه- في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (17.71) من الدرجة الكلية لبعد القلق، وبمستوى منخفض.

5- بُعد الشهرة والشعبية:

يبين الجدول (20) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بُعد الشهرة والشعبية، والذي تم قياسه اعتماداً على (9) فقرات.

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على فقرات بُعد الشهرة والشعبية

رقم الفقرة	بُعد الشهرة والشعبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد	الترتيب	مستوى مفهوم الذات
9	أحتفظ بصداقات كثيرة.	2.46	0.58	22.14	4	مرتفع
12	يسخر زملائي مني.	2.70	0.47	24.30	2	مرتفع
17	أحب إخوتي.	2.80	0.51	25.20	1	مرتفع
42	أنا آخر من يقع عليه الاختيار في الألعاب.	2.16	0.65	19.44	6	متوسط
48	أتمتع بشهرة وشعبية بين زملائي.	1.97	0.72	17.73	9	متوسط
55	يصعب عليّ تكوين أصدقاء.	2.50	0.69	22.50	3	مرتفع
56	أنا لست معروفاً كثيراً بين الناس.	2.19	0.66	19.71	5	متوسط
60	ينتقدني أفراد أسرتي في البيت.	2.07	0.66	18.63	8	متوسط
62	أشعر أنني أختلف عن الآخرين.	2.16	0.67	19.44	6	متوسط

تشير النتائج في الجدول (20) إلى أن فقرات بُعد الشهرة والشعبية جاءت ما بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، حيث كان هناك (4) فقرات تشير إلى مستوى مرتفع من مفهوم الذات، و (5) فقرات تشير إلى مستوى متوسط من مفهوم الذات، وقد جاءت الفقرة (17) "أحب إخوتي" في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (25.20) من الدرجة الكلية لبعد الشهرة والشعبية، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت

الفقرة (48) "أتمتع بشهرة وشعبية بين زملائي" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (17.73) من الدرجة الكلية لبعد الشهرة والشعبية، وبمستوى متوسط.

6- بُعد الرضا والسعادة:

يبين الجدول (21) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات الطلاب على بُعد الرضا والسعادة، والذي تم قياسه اعتماداً على (8) فقرات.

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات الطلاب على فقرات بُعد الرضا والسعادة

رقم الفقرة	بُعد الرضا والسعادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالنسبة للبعد	الترتيب	مستوى مفهوم الذات
4	أحب نفسي كما هي عليه.	2.53	0.69	20.24	1	مرتفع
28	اشعر بأنه قد خاب رجاء أسرتي بي.	2.49	0.70	19.92	2	مرتفع
32	أشعر أنني شخص سعيد.	2.31	0.48	18.48	3	متوسط
44	أشعر أنني مرح وبشوش.	2.10	0.60	16.80	7	متوسط
53	أشعر أنني شخص محظوظ.	2.06	0.68	16.48	8	متوسط
65	يتوقع أهلي مني القيام بعمل أشياء كثيرة.	2.25	0.65	18.00	5	متوسط
67	أتمنى لو أن شخصيتي غير ما هي عليه.	2.25	0.73	18.00	5	متوسط
72	أشعر أنني غير سعيد	2.30	0.67	18.40	4	متوسط

يتبين من النتائج في الجدول (21) أن فقرات بُعد الرضا والسعادة تراوحت ما بين المستوى المرتفع والمستوى المتوسط، حيث كان هناك فقرتان تشيران إلى مستوى مرتفع من مفهوم الذات، و(6) فقرات تشير إلى مستوى متوسط من مفهوم الذات، وقد جاءت الفقرة (4) "أحب نفسي كما هي عليه" في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي (20.24) من الدرجة الكلية لبعد الرضا والسعادة، وبمستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة (53) "أشعر أنني شخص محظوظ" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (16.48) من الدرجة الكلية لبعد الرضا والسعادة، وبمستوى متوسط.

وتفسر النتيجة المتعلقة بهذا السؤال والتي أظهرت حلول بعد الشهرة والشعبية في الترتيب الأول أن الطالب في فترة المراهقة يحاول تقييم نفسه بالنسبة للذات المثالية

التي يرسمها لنفسه، وهو بذلك يحاول إبراز ذاته بين زملائه، فهو يحاول إيجاد ارتباطات جديدة مع أفراد آخرين من أعمار مختلفة، ويظهر الطالب في هذه المرحلة الميل إلى الاعتماد على الذات، وحب الريادة والزعامة وإثبات الذات (مرتجى، 2004).

أما بعد السلوك الذي جاء في الترتيب الثاني، فتفسر هذه النتيجة أن فقرات بعد السلوك تناولت سلوكيات الطالب العامة في المدرسة أو في البيت، حيث أن هذه السلوكيات نتجت لدى الطالب بسبب تغير نظرة المجتمع له في فترة المراهقة، حيث يصبح الطالب قادرا على تفهم السلوك الصائب من السلوك الخطأ، ومن ثم يكون اقرب إلى اختيار السلوك المقبول اجتماعيا. كما تفسر نتيجة بُعد الرضا والسعادة الذي جاء في الترتيب الثالث بأن الطالب في هذه السنّ دخل في طور الاكتمال الجسمي والعقلي، وبالتالي أصبح أكثر رضاً عن نفسه، وعن تصرفاته عما كانت عليه من قبل. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطلاب تمتاز بسهولة توفير متطلبات الحياة، والتي تجعل الطالب يرضى عن وضعه وعن تلبية متطلبات الحياة الاجتماعية، والتي يكون لها دور في شعوره بالرضا والسعادة.

وبالنسبة لبُعد القلق الذي جاء في الترتيب الأخير، وبعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي الذي جاء في الترتيب قبل الأخير، فذلك يعود إلى أن طالب المرحلة الثانوية في هذه المرحلة يمتاز بتأثره بالمثيرات لأتفه الأسباب كما يمتاز الطالب في هذه المرحلة بالخجل والميول للانطوائية، كما يتعرض بعض المراهقين لحالات من الاكتئاب واليأس والقنوط الحزن والآلام النفسية نتيجة ما يلاقونه من إحباط، وما يعانونه من صراع بين الدوافع وبين تقاليد المجتمع ومعاييره، كذلك يكون المراهق متناقضاً على وجه العموم، فهو أحياناً يمقت الحياة ويتمناها أو ينتقد نفسه أشد النقد، وفي وقت آخر تراه راضياً عنها معجباً بنفسه أشد الإعجاب، وأحياناً يكون منقبضاً وأخرى منشرحاً، وأحياناً يميل إلى العزلة وأحياناً يميل إلى الاجتماع بغيره (الشيخ، 2009)، كما تلعب التغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق دوراً كبيراً في الميل إلى الانطوائية والخجل، حيث يظهر شعر الجسم وشعر العانة وشعر الإبط

وشعر الوجه، وتنشط الغدد الدهنية التي قد تؤدي إلى ظهور حب الشباب، كما تطرأ تغيرات على صوت الذكور، هذه التغيرات يكون المراهق راضٍ عنها، كونها تمثل النمو الجسمي واكتمال البلوغ، إلا أنه يشعر بالخجل لحدوث تلك التغيرات الجسمية أمام الآخرين، وبالتالي فإن كل ما سبق يشكل لدى المراهق مصدراً للضغط النفسية التي تؤدي إلى شعوره بالقلق.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين وبين مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟.

للإجابة عن هذه السؤال وبهدف التعرف على العلاقة بين الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين وبين مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) ببعديه (التهديد والسخرية) في المتغير التابع (مفهوم الذات) بأبعاده الستة، وكانت النتائج كما يلي.

1- العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد السلوك لمفهوم الذات:

توضح النتائج في الجدول (22) مخرجات تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة متغير الإساءة اللفظية في بُعد السلوك لمفهوم الذات.

الجدول (22)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد السلوك لمفهوم الذات

المتغير المستقل: الإساءة اللفظية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
التهديد	0.157-	3.509-	0.000	0.304	109.679	0.000
السخرية	0.448-	9.989-	0.000			

باستقراء النتائج الواردة في الجدول (22) نلاحظ أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.304) وهذا يعني إن المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) يُفسر ما نسبته (30%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (بُعد السلوك لمفهوم الذات)، ونظراً

لأن قيمة (F) المحسوبة للنموذج والبالغة (109.679) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإنه يمكننا القول أن هناك علاقة بين الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين مع بُعد السلوك لمفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ونظراً لأن قيم (Beta) وقيم (T) لمكونات المتغير المستقل (التهديد والسخرية)، هي قيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإن العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد السلوك لمفهوم الذات لدى الطلاب هي علاقة سلبية.

2- العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد الوضع الفكري والمدرسي لمفهوم الذات:

توضح النتائج في الجدول (23) مخرجات تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة متغير الإساءة اللفظية في بُعد الوضع الفكري والمدرسي لمفهوم الذات.

الجدول (23)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد الوضع الفكري والمدرسي

المتغير المستقل: الإساءة اللفظية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
التهديد	-0.249	-6.432	0.000	0.482	233.952	0.000
السخرية	-0.524	-13.560	0.000			

تشير النتائج في الجدول (23) إلى أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.482) وهذا يعني إن المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) يُفسر ما نسبته (48%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (بُعد الوضع الفكري والمدرسي لمفهوم الذات)، ونظراً لأن قيمة (F) المحسوبة للنموذج والبالغة (233.952) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإنه يمكننا القول أن هناك علاقة للإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين في بُعد الوضع الفكري والمدرسي لمفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ونظراً لأن قيم (Beta) وقيم (T) لمكونات المتغير المستقل (التهديد والسخرية)، هي قيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإن العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد الوضع الفكري والمدرسي

لمفهوم الذات لدى الطلاب هي علاقة سلبية.

3- العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي لمفهوم الذات:

توضح النتائج في الجدول (24) مخرجات تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة متغير الإساءة اللفظية في بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي لمفهوم الذات.

الجدول (24)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي

المتغير المستقل: الإساءة اللفظية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
التهديد	-0.352	-9.227	0.000	0.496	247.688	0.000
السخرية	-0.445	-11.671	0.000			

باستقراء النتائج الواردة في الجدول (24) نلاحظ أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.496) وهذا يعني إن المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) يُفسر ما نسبته (50%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي لمفهوم الذات)، ونظراً لأن قيمة (F) المحسوبة للنموذج والبالغة (247.688) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإنه يمكننا القول أن هناك علاقة للإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين مع بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي لمفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ونظراً لأن قيم (Beta) وقيم (T) لمكونات المتغير المستقل (التهديد والسخرية)، هي قيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإن العلاقة بين الإساءة اللفظية في بُعد القدرات الجسمية والمظهر الخارجي لمفهوم الذات لدى الطلاب هي علاقة سلبية.

4- العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد القلق لمفهوم الذات:

توضح النتائج في الجدول (25) مخرجات تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة متغير الإساءة اللفظية في بُعد القلق لمفهوم الذات.

الجدول (25)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد القلق

المتغير المستقل: الإساءة اللفظية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
التهديد	0.110-	2.271-	0.024	0.189	58.645	0.000
السخرية	0.364-	7.525-	0.000			

تشير النتائج في الجدول (25) إلى أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.189) وهذا يعني إن المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) يُفسر ما نسبته (19%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (بُعد القلق لمفهوم الذات)، ونظراً لأن قيمة (F) المحسوبة للنموذج والبالغة (58.645) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإنه يمكننا القول أن هناك علاقة للإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين مع بُعد القلق لمفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ونظراً لأن قيم (Beta) وقيم (T) لمكونات المتغير المستقل (التهديد والسخرية)، هي قيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإن العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد القلق لمفهوم الذات لدى الطلاب هي علاقة سلبية.

5- العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد الشهرة والشعبية لمفهوم الذات:

توضح النتائج في الجدول (26) مخرجات تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة متغير الإساءة اللفظية في بُعد الشهرة والشعبية لمفهوم الذات.

الجدول (26)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد الشهرة والشعبية

المتغير المستقل: الإساءة اللفظية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
التهديد	0.308-	7.389-	0.000	0.399	166.799	0.000
السخرية	0.406-	9.748-	0.000			

باستقراء النتائج الواردة في الجدول (26) نلاحظ أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.399) وهذا يعني إن المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) يُفسر ما نسبته

(40%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (بُعد الشهرة والشعبية لمفهوم الذات)، ونظراً لأن قيمة (F) المحسوبة للنموذج والبالغة (166.799) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) فإنه يمكننا القول أن هناك علاقة للإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين مع بُعد الشهرة والشعبية لمفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ونظراً لأن قيم (Beta) وقيم (T) لمكونات المتغير المستقل (التهديد والسخرية)، هي قيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) فإن العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد الشهرة والشعبية لمفهوم الذات لدى الطلاب هي علاقة سلبية.

6- العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد الرضا والسعادة لمفهوم الذات:

توضح النتائج في الجدول (27) مخرجات تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة متغير الإساءة اللفظية في بُعد الرضا والسعادة لمفهوم الذات.

الجدول (27)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين بُعد الرضا والسعادة

المتغير المستقل: الإساءة اللفظية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
التهديد	-0.249	-6.802	0.000	0.535	289.489	0.000
السخرية	-0.563	-15.369	0.000			

تشير النتائج في الجدول (27) إلى أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.535) وهذا يعني إن المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) يُفسر ما نسبته (54%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (بُعد الرضا والسعادة لمفهوم الذات)، ونظراً لأن قيمة (F) المحسوبة للنموذج والبالغة (289.489) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) فإنه يمكننا القول أن هناك علاقة للإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين مع بُعد الرضا والسعادة لمفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ونظراً لأن قيم (Beta) وقيم (T) لمكونات المتغير المستقل (التهديد والسخرية)، هي قيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \le 0.05$) فإن العلاقة بين الإساءة

اللفظية وبين بُعد الرضا والسعادة لمفهوم الذات لدى الطلاب هي علاقة سلبية.

7- العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين مفهوم الذات الكلّي:

توضح النتائج في الجدول (28) مخرجات تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة متغير الإساءة اللفظية في مفهوم الذات الكلّي.

الجدول (28)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين مفهوم الذات الكلّي

المتغير المستقل: الإساءة اللفظية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
التهديد	0.309-	9.733-	0.000	0.652	470.537	0.000
السخرية	0.594-	18.726-	0.000			

باستقراء النتائج الواردة في الجدول (28) نلاحظ أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.652) وهذا يعني إن المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) يُفسر ما نسبته (65%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (مفهوم الذات الكلّي)، ونظراً لأن قيمة (F) المحسوبة للنموذج والبالغة (470.537) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإنه يمكننا القول أن هناك علاقة للإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين مع مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ونظراً لأن قيم (Beta) وقيم (T) لمكونات المتغير المستقل (التهديد والسخرية)، هي قيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإن العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين مفهوم الذات لدى الطلاب هي علاقة سلبية.

وللمزيد من الدقة الإحصائية ولمعرفة مدى تكامل بُعدي (التهديد والسخرية) مع بعضهما في تفسير العلاقة السلبية لمتغير الإساءة اللفظية مع مفهوم الذات بأبعاده الستة، تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج (STEP-WISE REGRESSION)، وكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول رقم (29).

الجدول (29)

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتدرج لبيان التكامل بين التهديد والسخرية في تفسير العلاقة السلبية لمتغير الإساءة اللفظية مع مفهوم الذات بأبعاده الستة

أبعاد المتغير التابع: مفهوم الذات	النموذج	تكامل بُعدي الإساءة اللفظية	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
السلوك	1	السخرية	0.287	202.497	0.000
	2	السخرية * التهديد	0.304	109.679	0.000
الوضع الفكري والمدرسي	1	السخرية	0.439	394.894	0.000
	2	السخرية * التهديد	0.482	233.952	0.000
القدرات الجسمية والمظهر الخارجي	1	السخرية	0.411	351.537	0.000
	2	السخرية * التهديد	0.496	247.688	0.000
القلق	1	السخرية	0.181	111.216	0.000
	2	السخرية * التهديد	0.189	58.645	0.000
الشهرة والشعبية	1	السخرية	0.333	252.178	0.000
	2	السخرية * التهديد	0.399	166.799	0.000
الرضا والسعادة	1	السخرية	0.492	488.805	0.000
	2	السخرية * التهديد	0.535	289.489	0.000
مفهوم الذات (الكلّي)	1	السخرية	0.586	713.611	0.000
	2	السخرية * التهديد	0.652	470.537	0.000

من خلال المعطيات في الجدول (29) يلاحظ أنه في ظل تكامل بُعدي الإساءة اللفظية: التهديد والسخرية مع بعضهما البعض، فإن بُعد السخرية قد احتل الحصة الأكبر في تفسير العلاقة السلبية لمتغير الإساءة اللفظية مع مفهوم الذات بشكل عام وأبعاده المختلفة لدى الطلاب، فمن خلال قيمة معامل التحديد (R^2) نجد أن بُعد السخرية يفسر بمفرده حوالي (59%) من العلاقة السلبية للإساءة اللفظية مع مفهوم الذات الكلّي لدى الطلاب، في حين أن تفاعل بُعد التهديد مع بُعد السخرية يؤدي إلى زيادة العلاقة السلبية للإساءة اللفظية مع مفهوم الذات لدى الطلاب بمقدار (6%)، وبحيث يفسر التكامل بين البُعدين ما نسبته (65%) من العلاقة السلبية للإساءة اللفظية مع مفهوم الذات بشكل عام لدى الطلاب.

كما تشير النتائج في الجدول إلى أن تأثير بُعد السخرية يعدّ العامل الحاسم في تفسير العلاقة السلبية للإساءة اللفظية مع كل بعد من أبعاد مفهوم الذات الستة (السلوك، الوضع الفكري والمدرسي، القدرات الجسمية والمظهر الخارجي، القلق، الشهرة والشعبية، الرضا والسعادة) وتراوحت قيم معامل التحديد (R^2) للنموذج رقم (1) الذي يمثل تأثير بُعد السخرية على كل بُعد من أبعاد مفهوم الذات ما بين (0.492) لبُعد الرضا والسعادة و (0.181) لبُعد القلق.

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الثالث بأن استخدام المعلم للإساءة اللفظية، خصوصا تلك المنطوية على التهديد، والتي تحمل أوصافاً ونعوتاً سلبية يطلقها المعلم على الطالب تُدمج في صورة ذات الطالب، وتساعد على تعزيز النظرة السلبية للذات، وتقود إلى يسلك الفرد سلوكاً يتلاءم مع الصفة المنعوت بها، كما أن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي عليه من مدح أو ذم تلعب دوراً هاماً في صياغة تصورات الطلاب عن أنفسهم وتشكيل مفهوم الذات لديهم، فالعبارات التي يستخدمها المعلمون للإساءة بحق طلابهم مثل عبارة "أنت فاشل" تتضمن حكماً على الطالب يؤثر سلباً في أفعاله وتصرفاته، وبالتالي يؤثر سلباً على مفهوم الذات لديه (Pisecco, Wristers, Swank, Silva & Baker, 2001)، فالإساءة اللفظية تهاجم القيمة الذاتية للطالب، وتهدد أمنه وسلامته، وتؤثر سلبا على توافقه النفسي، وتزيد لديه معدلات التوتر وضعف الشخصية، والإحباط، مما ينعكس سلباً على مفهوم الذات لدى الطالب (أبو جابر ورفاقه، 2009 ؛ مخيمر وبهلول، 2003). ومن وجهة نظر ماسلو (Maslow) فإن الإحباط الناشئ عن التهديد واستخدام كلمات التحقير أمام الزملاء، والاستهزاء بقدراته يؤدي إلى شعور الفرد بالقلق الدائم، وعدم الاستقرار النفسي، والتوتر، والأزمات والمتاعب والصدمات النفسية، والشعور بالذنب، والخوف من العقاب، فضلاً عن الشعور بالعجز والنقص والصراع الداخلي، ويؤثر تأثيرا كبيرا على سلوك الطفل ومفهومه لذاته (الطراونة وسواقد، 2000).

كما تُفسر هذه النتيجة بأن استخدام المعلم للسخرية والتهديد في تعامله مع الطلاب يتعارض مع أهم الاحتياجات الرئيسية اللازم أن يوفرها لطلابه من اجل تكوين مفهوم ذات ايجابي لديهم، فالسخرية والتهديد تتعارض مع حاجة الطالب

للأمن والاستقرار، ومع حاجته للحب والانتماء والاحترام، خصوصاً في المرحلة الثانوية، فالمعلم الذي يستخدم الإساءة اللفظية يقوم بهدم الأسس التي عليها يقوم بناء مفهوم الذات الايجابي بدلاً عن بنائها، وهذا بدوره يؤدي إلى نتائج خطيرة، قد تنعكس على ذات الطالب فتؤثر سلباً على صحته وقدرته على التعلم، كما أنها تدمر ثقة الطالب بنفسه، وتضعف قدرته على السيطرة على ذاته. لذلك فإن التأثير السلبي للإساءة اللفظية في مفهوم الذات تكون غالباً نتيجة قلة معرفة المعلم بخصائص النمو للطلاب في المرحلة التي يكلف بتدريسها، فعندما لا تتوفر للمعلم ثقافة جيدة عن خصائص نمو المراهقين فلن يستطيع أن يتعامل معهم بأسلوب ينمي مفهوماً موجباً للذات لديهم (الشيخ، 2003).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Palmiieri, 1990) التي أظهرت أن التعرض للإساءة في مرحلة الطفولة تعدّ خبرة مؤلمة، وقاسية، ويترتب عليها ضعف في تقدير الذات، وضعف الثقة بالذات، كما تتفق مع نتيجة دراسة (القشيشي، 1999) التي توصلت إلى انخفاض في تقدير الذات لدى الأطفال المُساء إليهم. وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة (العورتاني، 2004) التي أشارت إلى أن إساءة تعامل المدرسين ترتبط سلبياً بتقدير الذات، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Solomon & Serres, 1999) التي أظهرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات بين الطلاب الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي منخفض، وهؤلاء الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي مرتفع، وقد يعود هذا الاختلاف إلى أن دراسة (Solomon & Serres, 1999) كان مصدر الإساءة اللفظية فيها الآباء، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بالإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين للطلاب، كما أن دراسة (Solomon & Serres, 1999) أجريت في بيئة غربية، وهي تختلف عن البيئة السعودية، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Brendgen, et al., 2007) التي أظهرت عدم وجود علاقة بين الإساءة اللفظية من قبل المعلم وبين مفهوم الذات لدى الطلبة. وقد يعود هذا الاختلاف إلى أن دراسة (Brendgen, et al., 2007) أجريت في بيئة غربية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟.

للإجابة عن هذه السؤال وبهدف التعرف على العلاقة بين الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة تبوك، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد لقياس علاقة المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) ببعديه (التهديد والسخرية) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، وكانت النتائج كما هو في الجدول (30).

الجدول (30)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد لقياس العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين التحصيل الدراسي

المتغير المستقل: الإساءة اللفظية	قيمة (Beta)	قيمة (T)	مستوى الدلالة	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
التهديد	0.412-	9.832-	0.000	0.391	161.436	0.000
السخرية	0.294-	7.014-	0.000			

باستقراء النتائج الواردة في الجدول (30) نلاحظ أن قيمة معامل التحديد (R^2) بلغت (0.391) وهذا يعني إن المتغير المستقل (الإساءة اللفظية) يُفسر ما نسبته (39%) من التباين الحاصل في المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، ونظراً لأن قيمة (F) المحسوبة للنموذج والبالغة (161.436) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإنه يمكننا القول أن هناك علاقة للإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين في التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ونظراً لأن قيم (Beta) وقيم (T) لمكونات المتغير المستقل (التهديد والسخرية)، هي قيم سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فإن العلاقة بين الإساءة اللفظية وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب هي علاقة سلبية.

وللمزيد من الدقة الإحصائية ولمعرفة مدى تكامل بُعدي (التهديد والسخرية) مع

بعضهما في تفسير العلاقة السلبية لمتغير الإساءة اللفظية مع التحصيل الدراسي، تـــم استخدام تحليل الانحدار المتدرج (Step-Wise Regression)، وكانت النتيجة كما هي مبينة في الجدول رقم (31).

الجدول (31)

نتائج اختبار تحليل الانحدار المتدرج لبيان التكامل بين التهديد والسخرية في تفسير العلاقة السلبية لمتغير الإساءة اللفظية مع التحصيل الدراسي

النموذج	تفاعل بُعدي الإساءة اللفظية	قيمة (R^2) للنموذج	قيمة (F) للنموذج	مستوى الدلالة
1	التهديد	0.331	249.793	0.000
2	التهديد*السخرية	0.391	161.436	0.000

من خلال المعطيات في الجدول (31) يلاحظ أنه في ظل تكامل بُعدي الإساءة اللفظية: التهديد والسخرية مع بعضهما البعض، فإن تأثير بُعد التهديد قد احتل الحصة الأكبر في تفسير العلاقة السلبية لمتغير الإساءة اللفظية مع التحصيل الدراســـي لـــدى الطلاب، فمن خلال قيمة معامل التحديد (R^2) نجد أن بُعد التهديد يفسر بمفرده حوالي (33%) من العلاقة السلبية للإساءة اللفظية مع التحصيل الدراسي لدى الطلاب، فـــي حين أن تفاعل بُعد السخرية مع بُعد التهديد يؤدي إلى زيادة العلاقة السلبية للإســـاءة اللفظية مع التحصيل الدراسي لدى الطلاب بمقدار (6%)، وبحيث يفسر التكامل بين البُعدين ما نسبته (39%) من العلاقة السلبية للإساءة اللفظية مع التحصيل الدراســـي لدى الطلاب.

وتُفسر هذه النتيجة بأن عبارات الإساءة التي يستخدمها بعض المعلمين، خاصةً تلك التي تحمل أسماء بعض الحيوانات، وكذلك التي تحمل نعوتا بالغباء والفشل لها تأثير خطير على الحالة النفسية للطالب، حيث تعطي الطالب تصوراً بأنه يتصف بالغباء والفشل. الأمر الذي يورثه قناعةً لذلك مما يجعله متردداً ومرتبكاً دائماً في إشغال تفكيره فيما يوكل إليه من أعمال حتى في الدراسة، مما يؤدي إلى تراجع تحصيله الأكاديمي.

كما تفسر هذه النتيجة بما ذكره بيانتا (Pianta, 1999) من أن العلاقة بين

المعلم والطلاب لها تأثير كبير على النواحي الأكاديمية للطلاب، فالطلاب الذين تعرضوا للإساءة اللفظية من قبل المعلم، يفتقدون الدافعية للتعلم، كذلك فإن الإساءة اللفظية من قبل المعلم تدفع الطالب إلى رؤية نفسه في الصورة المنحطّة التي ترسمها ألفاظ معلمه، مما يحد من دافعيته للتعلم، ويفقده إحساسه الذاتي بإمكاناته، وقدراته، وطاقاته، ويفقده ثقته بنفسه، كما يؤدي إلى خلل في تواصله مع معلميه، مما ينتج عنه تراجع تحصيله وانجازاته، وهذا ينسجم مع ما ذكره برندجين ورفاقه (Brendgen, et al., 2006) من أن تعرض الطالب للإساءة اللفظية تؤثر في الطالب على المدى القريب من خلال إضعاف شعوره بالكفاءة الدراسية، وتشكّل لديه معتقدات سلبية عن قدراته التحصيلية، خصوصاً إذا كانت هذه الإساءة متكررة، مما يجعل الطالب يؤمن بمعتقداته السلبية عن نفسه، وتكون النتيجة الحتمية لذلك فشله دراسياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العورتاني، 2004) التي أشارت إلى أن إساءة تعامل المدرسين مع الطلاب ترتبط سلبياً بتحصيلهم الدراسي، كما تتفق مع نتيجة دراسة (السعدون، 2007) التي أظهرت وجود علاقة إرتباطية سلبية بين تحصيل الطالب، وبين الإساءة النفسية بإبعادها الخمسة: الرفض، الإساءة اللفظية، العزل الاجتماعي، التخويف، والإهمال العاطفي، كما تتفق مع دراسة (الزهار، 2001) التي أظهرت أن الإساءة للأطفال تؤدي إلى التأخر الدراسي، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Solomon & Serres, 1999) التي أظهرت عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي بين الطلاب الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي منخفض، وهؤلاء الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي مرتفع، وقد يعود هذا الاختلاف إلى أن دراسة (Solomon & Serres, 1999) كان مصدر الإساءة اللفظية فيها الآباء، في حين أن الدراسة الحالية اهتمت بالإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين للطلاب، مما يشير إلى أن الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلمين قد تكون آثارها السلبية في التحصيل الدراسي أكبر من الإساءة اللفظية الموجهة من قبل الآباء.

2.4 التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تم تقديم التوصيات الآتية:

1- تدريب المعلمين على التعامل مع الطلبة بأساليب تربوية تسهم في رفع مستوى تحصيلهم ومفهومهم لذواتهم.

2- ضرورة تفعيل دور المرشدين الطلابيين في مدارس منطقة تبوك في التوعية من الآثار السلبية لاستخدام الإساءة اللفظية في التعامل مع الطلاب.

3- ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة لتعريفهم بمخاطر استخدام الإساءة اللفظية، وعلاقتها السلبية بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

4- إجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى مثل المستوى التعليمي للآباء، وعدد الطلاب في الصف، وسنوات الخبرة للمعلم، وغيرها من المتغيرات التي قد تلعب دوراً في العلاقة بين الإساءة اللفظية، ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي للطلاب، وبحيث يتم توسيع العينة لتشمل المناطق التعليمية الأخرى بالمملكة العربية السعودية.

5- إجراء دراسة تتبعية للطلاب الذين تعرضوا للإساءة اللفظية.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

آل سعود، منيرة (2000). **إيذاء الأطفال وأنواعه وأسبابه وخصائص المتعرضين له-دراسة استطلاعية في مدينة الرياض.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

آل سعود، منيرة (2005). **إيذاء الأطفال - أنواعه وأسبابه وخصائص المتعرضين له.** الرياض: منشورات جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية.

أبو جابر، ماجد وعلاء الدين، جهاد وعكروش، لبنى والفرح، يعقوب (2009). إدراكات الوالدين لمشكلة إهمال الأطفال والإساءة إليهم في المجتمع الأردني. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5(1)، 15-44.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1999). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو زهري، علي والزعانين، جمال وحمد، جهاد (2008). اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له. **مجلة جامعة الأقصى**، 12(1)، 125-172.

أبو غزال، معاوية (2008) الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 5(2)، 89-113.

أبو مغلي، سميح (2002). **التنشئة الاجتماعية** للطفل. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر.

إسماعيل، مجدي (2005). واقع المؤسسات التعليمية بالوطن العربي في مواجهة ظاهرة العنف والإرهاب. **مجلة كية التربية**، 29(2)، 66-137.

الأشول، عادل (1982). **علم نفس النمو.** القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

بدر، فائقة (2001). أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية**، 13(2)، 1-19.

جاد الله، أبو المكارم (1998). **الميول النفسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات.**

الإسكندرية: الملتقى المصري للإبداع والتنمية.

جاد الله، خليفة (2000). **أثر التربية الموسيقية على مفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الجبري، أسماء (2005). مظاهر وأسباب الإساءة اللفظية لبعض أعضاء هيئة تدريس بالجامعة تجاه الطلاب (دراسة مقارنة)، **مجلة دراسات الطفولة**، 17-43.

جروان، فتحي (2002). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحاج يحي، محمد (2006). **توجهات المرشدين التربويين حول سوء معاملة الأطفال-دراسة ميدانية في مدارس سلطة وطنية فلسطينية**. رام الله: بيلسان للطباعة والتصميم.

الحارثي، زيد (2009). **إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري ووكلاء المدارس والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حسين، أحمد والرفاعي، ابتهال (2010). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوي في علاجه من المنظور الإسلامي. **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، 25(50)، 85-124.

حواشين، مفيد وحواشين، زيدان (2002). **النمو الانفعالي عند الأطفال**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحوراني، مصطفى وعلي، عماد (2004) فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى طلاب الثانوية العام العاديين ونظرائهم من ذوي صعوبات التعلم. **مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية**، 24(1)، 286-336.

الداوود، أسعد (1982). **اشتقاق معايير أردنية لمقياس بيرس-هاريس لمفهوم**

الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

داوي، ماجد (2008). **العنف ضد الطفل وانعكاسه على مفهوم الذات**، متوفرةعبر http://www.yekdem.com/IMAGES/alinif%20did%20altifil.pdf تاريخ الدخول 28-12-2011.

الدخيل، عبد العزيز (1991). **سلوك السلوك-مقدمة في أسس التحليل السلوكي ونماذج من تطبيقاته**، ط1. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الريماوي، محمد (2003). **علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زقوت، آمنة وصالح، عايدة (2009). فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس. **مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية**، 11(2)، 95-130.

الزهار، نجلاء (2001). **دراسة العلاقة بين مظاهر إساءة معاملة الأطفال والتأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

زهران، حامد (2002). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**. القاهرة: عالم الكتاب.

زهران، حامد (2003). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، ط1. القاهرة: عالم الكتاب.

الزهراني، سعد (2003). **ظاهرة إيذاء الأطفال في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية على عينة من الأطفال الذكور في مناطق المملكة الثلاث الكبرى: منطقة الرياض ومكة والدمام**. الرياض: منشورات مركز أبحاث مكافحة الجريمة التابع لوزارة الداخلية.

السعدون، فاطمة (2007). **الإساءة النفسية الوالدية من وجهة نظر طلبة الصف الثاني عشر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومتغيرات أخرى في مدارس محافظة مسقط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

السفاسفة، محمد (2010). **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**، ط1. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

سلامة، ممدوحة (1991). **الإساءة للأطفال وعواقبها**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

سليمان، علي (2010). **علم النفس الإرشادي والعلاج النفسي. القاهرة: الجمعية المصرية للتنمية الإنسانية**، متوفرة عبر http://www.masreya.org/Products.asp?ID=31، تاريخ الدخول 5-1-2012.

السمري، عدلي (2000). **العنف في الأسرة**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

السهل، رائد (1994). الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحد من السلوك غير المرغوب فيه لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت. **المجلة التربوية**، 8 (33)، 172-207.

الشقيرات، محمد والمصري، عامر (2001). الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بالوالدين. **مجلة أطفال العرب**، 2(7)، 9-35.

الشيخ، دعد (2003). **مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة**. دمشق: دار كيوان.

الشيخ، صلاح (2009). **الاتجاهات الفكرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة" دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الصويغ، سهام (2003). الإساءة إلى الأطفال وإهمالهم "دراسة ميدانية في مدينة الرياض". **مجلة الطفولة والتنمية**، 3(9)، 29-70.

الطراونة، فاطمة وسواقد، ساري (2000). إساءة معاملة الطفل الوالدية، أشكالها، ودرجة تعرض الأطفال لها وعلاقة ذلك بجنس الطفل ومستوى تعليم والديه ودخل أسرته ودرجة التوتر النفسي لديه. **مجلة دراسات**، 27(2)، 414-436.

الطريري، عبدالرحمن (1997). **القياس النفسي والتربوي**: نظريته، أسسه،

تطبيقاته، السعودية: مكتبة الرشد.

عابد، عبد الله (2005). **الانعكاسات النفسية للعنف ضد الأطفال.** ورقة عمل مقدمة إلى ندوة تصدي للعنف ضد الأطفال، المنعقد في بنغازي، برعاية اللجنة العليا للطفولة وجمعية حقوق الطفل ببنغازي، (15-16) حزيران.

عبد الحميد، جابر (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرينٌ الفعال، المهارات والتنمية المهنية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرحمن، علي (2006). **العنف الأسري الأسباب والعلاج**، ط1. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد العال، تحية (2007). **تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق "قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع"**. بحث مقدم في المؤتمر الأول للصحة النفسية، كلية التربية بجامعة بنها، (15-16) تموز.

عبد العلي، مهند (2003). **مفهوم الذات واثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبود، صلاح الدين وعبود، سحر (2003). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين.** أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد الأول،345-378.

العجمي، فيصل (2007). **أبعاد الإساءة تجاه الأطفال المعاقين ذهنيًا لدى كل من المعلمين وأولياء الأمور في دولة الكويت.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، البحرين.

علام، صلاح الدين(2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

علوان، عبد الله (1984). **تربية الأولاد في الإسلام**، ط7. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.

عليان، ربحي ومحمد، عثمان (2000). **مناهج وأساليب البحث العلمي.** عمان: دار

صفاء للنشر والتوزيع.عمان.

العمري، نادية (2003). **العلاقة بين أساليب إساءة معاملة الطفل من قبل الوالدين والمعلمين وبعض الاضطرابات النفسية كما يدركها الطفل بمدينة الريـــاض.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، المملكة العربية السعودية.

العمرية، صلاح الدين (2005). **مفهوم الذات**، ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

العواودة، أمل (2002). **العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني**، ط1. اربد: مكتبة الفجر.

العورتاني، وفاء (2004). **إساءة تعامل المدرسين وعلاقته بالتحــصيل الدراســـي وتقدير الذات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في عمـــان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغامدي، غرم (2009). **التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهــوم الــذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المـــراهقين المتفـــوقين دراســـيًا والعـــاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة.** أطروحة دكتوراه غيـــر منـــشورة، جامعـــة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

فارس، خالد (2004). **القيادة والمراهقة.** القاهرة: منشورات الأمانة العامة للحركة الكشفية العربية.

فلاته، محمود (2008). **التوافق الزواجي بين الوالدين وعلاقته بمفهوم الذات لدى الأبناء المراهقين في المدينة المنورة.** أطروحة دكتـــوراه غيـــر منـــشورة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

القاضي، وفاء (2009). **قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعـــة الإسلامية، غزة، فلسطين.

القبج، رباب والعودة، ميسون (2004). **إساءة وإهمال الأطفال طرق وأنظمة التصدي لها.** ورقة عمل مقدمة في ندوة الطفولة المبكـــرة: خصائـــصها واحتياجاتهـــا، المنعقدة في الرياض، المملكة العربية السعودية.

قسم شؤون الطلاب بإدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك (2011). **إحصائيات الطلاب للعام الدراسي 1432-1433هـ**. تبوك: منطقة تبوك التعليمية.

القشيشي، هبه.(1999). **بعض المتغيرات الشخصية المتعلقة بالإساءة للطفل**: دراسة مقدمة إلى مؤتمر كلية العلوم الاجتماعية، المنعقد في الفترة من4-8/نيسان/1999، الكويت.

القطناني، علاء (2011). **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

قمر، عصام (2002). دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية-دراسة ميدانية. **مجلة التربية العربية**، 8(25)، 250-294.

القناوي، إبراهيم (1996)، دور الأسرة في تحقيق الصحة النفسية للطالب. **مجلة التربية**،134(17)،173-180.

لابين، والاس وجرين، بيرت (1981). **مفهوم الذات: أسسه النظرية والتطبيقية**. ترجمة فوزي بهلول. بيروت: دار النهضة العربية.

لال، زكريا (2007). **العنف في عالم متغير**. الرياض: مكتبة العبيكان.

مجيد، سوسن (2008). **العنف والطفولة**. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مخيمر، عماد وبهلول، عزيز (2003). خبرات الإساءة التي يتعرض لها الفرد في مرحلة الطفولة وعلاقتها باضطراب الهوية الجنسية. **مجلة دراسات نفسية**، 13(3)، 447-486.

مرتجى، عاهد (2004). **مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مصطفى، يامن (2010). **العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

المطيري، عبد المحسن (2006). **العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى**

نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المعايطة، خليل والبواليز، محمد (2000). **الموهبة والتفوق.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

منظمة الصحة العالمية (2006). **تقديرات عالمية للآثار الصحية المترتبة على العنف ضد الأطفال. ورقة أساسية لدارسة الأمم المتحدة عن العنف ضد الأطفال.** جنيف: منشورات منظمة الصحة العالمية.

المهيزع، فهد (1994). **التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

موسى، رشاد. (1994). **بحوث في سيكولوجية المعاق.** القاهرة: دار النهضة العربية.

اليوسف، جنة (2010). **الإيذاء اللفظي ضد الأطفال في مدينة الرياض.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

American Professional Society on the Abuse of Children. (1995). **Psychosocial evaluation of suspected psychological maltreatment in children and adolescents. Practice Guidelines**. Chicago: Author.

Bently, K.(2001). Buly and vacation problems in elementary school students beliefs about aggression. **Canadian Journal of school psychology,** 11(2), 153-165.

Brandt, D. & Pierce, K. (2000). When is Verbal Abuse Serious? The Impact of Relationship Variables on Perceptions of Severity. **The Journal of Undergraduate Research-University of Wisconsin-La Crosse,** 3(1), 71-78.

Brendgen, M., Wanner, B., & Vitaro, F. (2006). Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6.

Pediatrics, 117, 1585–1598.
Brendgen, M.; Wanner, B.; Vitaro, F.; Bukowski, W. & Tremblay, R. (2007). Verbal abuse by the teacher during childhood and academic, behavioral, and emotional adjustment in young adulthood. **Journal of Educational Psychology,** 99(1), 26-38.
Casarjian, B. (2000). Teacher psychological maltreatment and students' school-related functioning. **DAI,** 60 (12-A), 4314.
Davis, G . & Rimm, S. (1997). **Education Of Gifted and Talented**. Boston: Allyn and Bacon.
Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. **Child Abuse & Neglect**, 26, 697–714.
Kelly, B. (1997). **In the wake or childhood maltreatment. Washington, DC: Department of justice**, Office of juvenile justice and Delinquency Prevention.
Palmiieri, C. (1990). The experience of adults abused as children, **DAI,** 51(5), 2631.
Pianta, R. C. (1999). **Enhancing relationships between children and teachers**. Washington, DC: American Psychological Association.
Pisecco, S., Wristers, K., Swank, P., Silva, Ph. & Baker, D. (2001). The effect of academic self-concept on ADHD and antisocial behaviors in early adolescence. **Journal of Learning Disabilities**, 34(5), 450-462.
Plucker, J. & Stocking, V.(2001). Looking Outside and Inside: Self-concept Development of Gifted Adolescents .**Gifted Child Quarterly**, 67(4).(535-548)
Solomon, C. & Serres, F. (1999). Effects of Parental Verbal Aggression Child Dren,s Self-esteem and School Marks. **Child Abuse & Neglect,** 23(4), 339-351.
Tolboot, J. (2001). Childhood maltreatment: how abuse, neglect and multiple maltreatment affect the Self-Perceptions and esteem, interpersonal relationship, environmental perceptions, emotional functioning and quality and efficiency of cognitive processing of child surv .**DAI,** 61 (7-B), 3863.
Vasta, R.; Haith. M. & Miller. S. (1995). **Child psychology: The modern science**. New York: Wiley.

الملحق (أ)

مقياس الإساءة اللفظية بصورته الأولية

جامعة مؤتة/ قسم الإرشاد والتربية الخاصة .

حضرة الأستاذ الدكتور/....................................... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

ينوي الباحث القيام بدراسة تحت عنوان **(الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلبة الصف الأول الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة)،** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

ولأغراض هذه الدراسة قام الباحث ببناء مقياس الإساءة اللفظية في بعدين السخرية والتهديد وذلك من أجل استخدامه في جمع البيانات اللازمة للرسالة .

وبما إنكم المختصون في هذا المجال يسر الباحث أن يضع بين أيديكم هذا المقياس بصورته الأولية لقراءته وتحكيمه من حيث:

1- الشمولية في الأداة

2- الصياغة اللغوية

3- إضافة أو حذف أو تقدير ما ترونه مناسباً.

علماً بأن الإجابة على المقياس ستكون وفق تدريج ليكرت

دائماً (5)	غالباً (4)	أحيانا(3)	نادراً (2)	أبدا (1)

هذا وسيكون لآرائكم وتوجيهاتكم الأثر الفعال في تطوير الأداة، لذا يرجو الباحث إبداء رأيكم وتقديم أي ملاحظات أخرى ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

منصور محمد الشريف

مقياس الإساءة اللفظية -

الرقم	نص الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة السعودية		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
التهديد : كل قول من شأنه بث الرعب والخوف في نفس الطالب من خطر يُراد إيقاعه بشخصه								
1	يشتمني المعلم عادة بألفاظ تؤذي مشاعري							
2	يوبخني المعلـم عنـدما أهمـل واجباتي المدرسية							
3	يهددنني المعلم بالطرد من الحصة عندما أخطئ							
4	يؤنبني المعلم على أخطائي السابقة							
5	يصرخ المعلم بوجهي لأقل سبب							
6	يسبني المعلم ويهددني لأقل خطأ							
7	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة							
8	يوجه لي المعلم ألفاظا غير لائقة							
9	يتحدث معـي المعلـم بغـضب وعصبية							
10	يهددني المعلم عندما أقوم بسلوك سيء							
11	يرفض المعلم مني الحديث معه							
12	يـردد المعلـم علـى مـسامعي عبارات تظهر كرهه لي							
13	يهددني المعلم بخصم علاماتي							
14	يهددني المعلم بالرسوب بالمادة إذا أخطأت							
15	يردد المعلم عبارات تسيء لأهلي							
16	يصفني المعلم بالامبالي							
17	يطردني المعلم من الفصل لمجرد الشك فيَ							

الرقم	نص الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة السعودية		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
18	يتوعدني المعلم بأسئلة الاختبار							
19	يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت							
20	يصرخ المعلم في وجهي عندما تكون إجابتي خاطئة							
السخرية : وهي طريقة من طرق التعبير نابعة من حقد أو معاداة أو عدم الرضا عن الطالب، وتكون على صورة نقد لهذا الطالب للتقليل من شأنه أو لإضحاك الآخرين عليه								
21	يناديني المعلم بالألقاب التي اكرهها							
22	يعيرني المعلم بعيوبي وتقصيري							
23	يستهزئ المعلم بي داخل الصف							
24	يخبر المعلم جميع طلاب الصف عندما احصل على علامة منخفضة							
25	يصفني المعلم بالحيوانات والجمادات							
26	يسخر المعلم من مستوى قدراتي العقلية							
27	يقلل المعلم من شأني بألفاظ تمس كرامتي واحترامي لذاتي							
28	يسخر المعلم من نظافتي الشخصية							
29	يذكرني المعلم بعيوبي وفشلي أمام زملائي							
30	يقلل المعلم من قيمة أي عمل أقوم به							
31	يقارن المعلم أدائي المنخفض بأداء زملائي المتفوقين							

الرقم	نص الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة السعودية		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
32	يتهمني المعلم بأنني لا أفهم شيئا							
33	يتهمني المعلم بأنني لم أحصل على التربية اللازمة							
34	يعتبر المعلم أنني اقل منه شأناً							
35	يصورني المعلم بأنني أسوأ طالب في المدرسة							
36	يردد المعلم عبارة أنت لست رجلاً							
37	يسخر المعلم من صفاتي الجسمية							
38	يقلل المعلم من أهمية أسئلتي							
39	يسخر المعلم مني عندما أتردد في المشاركة							
40	لا يذكر المعلم إسمي بالصف							
41	يقلل المعلم من أفكاري وآرائي							
42	يصفني المعلم بأنني إنسان فاشل							
43	يكلمني المعلم بطريقة تضعني في موقف محرج أمام الطلاب							

الملحق (ب)

مقياس الإساءة اللفظية بصورته النهائية

تعليمات المقياس

عزيزي الطالب .... وفقك الله

بين يديك مقياس، لقياس الإساءة اللفظية الموجهة من قبل المعلم، وهو جزء من دراسة علمية لا تهدف بأي حال من الأحوال إلى تقييم المعلم أو اتخاذ أية إجراءات، حيث أن إجاباتك على المقياس سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

- يتكون المقياس من36 فقرة
- اجب بوضع إشارة (×) في أحد الاختيارات الخمسة.
- لا تضع أكثر من إشارة لكل عبارة .
- تمهل في إجابتك ولا تستعجل.
- ضع رأيك أنت لا ما تراه ينبغي أن يكون.
- إذا لم تفهم معنى العبارة فاستشر المراقب.
- راجع إجابتك وتأكد أنك لم تترك عبارة لم تجب عنها.

نموذج توضيحي للإجابة عن المقياس

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	لا يحدث أبدا
9	يقلل المعلم من أهمية أسئلتي		X			

يرجى ملأ البيانات التالية:

المحافظة: ....

المدرسة: ....

الشعبة: ....

مستوى التحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الأول من العام 1432-1433هـ: ....

فقرات المقياس

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	لا يحدث أبدا
1.	يهددني المعلم عندما أقوم بسلوك سيء.					
2.	يستهزئ المعلم بي داخل الصف.					
3.	يشبهني المعلم بالحيوانات والجمادات.					
4.	يذكّرني المعلم بأنه يحتفظ بأخطائي السابقة.					
5.	يشتمني المعلم بألفاظ تؤذي مشاعري.					
6.	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة دون سبب مقنع.					
7.	يصورني المعلم على أنني طالب سيئ.					
8.	يردد المعلم على مسامعي عبارات تظهر كرهه لي.					
9.	يقلل المعلم من أهمية أسئلتي					
10.	يسخر المعلم من نظافتي الشخصية.					
11.	يتوعدني المعلم بأنه سينتقم من سلوكي من خلال أسئلة صعبة في الاختبار.					
12.	يهددني المعلم بالضرب إذا أخطأت.					
13.	يناديني المعلم بألقاب أكرهها.					
14.	يسبني المعلم لأقل خطا.					
15.	يوبخني المعلم بألفاظ قاسية عندما أهمل واجباتي المدرسية .					
16.	يخبر المعلم طلاب الصف عندما احصل على علامة منخفضة.					
17.	يهددني المعلم بالطرد من الحصة عندما					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	لا يحدث أبدا
	أخطئ.					
18.	يسخر المعلم من مستوى قدراتي العقلية.					
19.	يهددني المعلم بالرسوب بالمادة إذا أخطأت.					
20.	يقلل المعلم من قيمة أي عمل أقوم به.					
21.	يقارن المعلم أدائي المنخفض بأداء زملائي المتفوقين.					
22.	يتهمني المعلم بأنني لم أحصل على التربية اللازمة الملائمة .					
23.	يرفض المعلم أن أتحدث إليه.					
24.	يهددني المعلم بخصم علاماتي.					
25.	يسخر المعلم من مظهري الجسدي.					
26.	يوبخني المعلم عندما أخطئ في إجاباتي.					
27.	لا يناديني المعلم بإسمي بالصف.					
28.	يقلل المعلم من قيمة آرائي.					
29.	يكلمني المعلم بطريقة تحرجني أمام الطلاب.					
30.	يصرخ المعلم بوجهي لأقل سبب .					
31.	يعيرني المعلم بتقصيري الدراسي عندما يغضب مني.					
32.	يردد المعلم عبارات تسيء لأهلي.					
33.	يصفني المعلم بأنني مهمل .					
34.	يسخر المعلم مني عندما أتردد في					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	لا يحدث أبدا
	المشاركة.					
35.	يرفض المعلم بغضب عندما اطلـــب منـــه الخروج من الصف لحاجة ضرورية.					
36.	يتحدث معي المعلم بنبرة حادة عندما أطلب منه إعادة شرح نقطة في الدرس لم أفهمها.					

الملحق (ج)

مقياس مفهوم الذات بصورته الأولية

جامعة مؤتة/ قسم الإرشاد والتربية الخاصة .

حضرة الأستاذ الدكتور/ الدكتور .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

ينوي الباحث القيام بدراسة تحت عنوان (**الإساءة اللفظية الموجهة من المعلمين لطلبة الصف الأول الثانوي وعلاقتها بمفهوم الذات والتحصيل الدراسي من وجهة نظـر الطلبـة)** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

ولأغراض هذه الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس بيرس –هارس المُعـرّب لمفهـوم الـذات والمكون من ست أبعاد وهي السلوك ، والوضع الفكري والمدرسي ، القدرات الجسمية والمظهر الخارجي، والقلق ، والشهرة والشعبية ، والرضا والسعادة ، وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالموضوع علما بأن الإجابة على هذا المقياس ستكون وفق التـدريج الثنائي (نعم ، لا)

وبما إنكم المختصون في هذا المجال يسر الباحث أن يضع بين أيـديكم هـذا المقيـاس وتحكيمه من حيث :

1- الشمولية في الأداة
2- الصياغة اللغوية
3- إضافة أو حذف أو تقدير ما ترونه مناسباً.

هذا وسيكون لآرائكم وتوجيهاتكم الأثر الفعال في تطوير الأداة، لذا يرجو الباحث إبداء رأيكـم وتقديم أي ملاحظات أخرى حول المقياس.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

مقدمه الطالب

منصور محمد الشريف

الرقم	نص الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة السعودية		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
السلوك : وهو كل ما يفعله الطالب ويقوله ويقاس هذا البعد من خلال تصرفات الطالب في البيت والمدرسة وعلاقاته الخاصة مع الآخرين بالإضافة إلى تصورات الطالب لعلاقاته ومعاملاته								
1	سلوكي في المدرسة جيد							
2	إنني السبب في الأخطاء التي تقع في أعمالي							
3	أسبب المتاعب لعائلتي							
4	أتقن عمل الأشياء التي اصنعها بيدي							
5	أعمل أشياء كثيرة سيئة							
6	غالبا ما أسرح أو أحلم بأشياء خارج المدرسة							
7	أتصرف بطريقة غير مقبولة في البيت							
8	أوجه النقد لإخوتي وأخواتي							
9	غالبا ما أقع في مشكلة أو اضطراب							
10	أطيع أوامر أهلي							
11	غالبا ما أكون قاسيا في التعامل مع الناس							
12	غالبا ما أقحم نفسي في المشاجرات والعراك مع الآخرين							
13	عندما أحاول أن أقوم بعمل ما أتعثر كثيراً ولا يحالفني الحظ							
14	ينتقدني الناس كثيرا							
15	يجد الناس سهولة في التعامل معي							
16	إنني مخلص في عملي وعلاقاتي واستحق ثقة الناس على ذلك							
17	تخطر على بالي أفكار سيئة							

الرقم	نص الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة السعودية		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
18	إنني شخص جيد							
الوضع الفكري والمدرسي : يقيس هذا البعد تحصيل الطالب بحيث يبين تصوراته عن نفسه، ذي دافعية قوية أو لا يميل إلى الدراسة، يستطيع أن يقدم تقرير أما الصف أو لا يستطيع								
19	إنني إنسان ذكي							
20	سأكون أنسانا مهما عندما اكبر							
21	لدي أفكار جيدة							
22	إنني عضواً هام في عائلتي							
23	أفضل طريقتي الخاصة في أي عمل أقوم به							
24	أعمل واجباتي المنزلية بشكل جيد							
25	أستطيع أن أرسم بطريقة جيدة							
26	أجيد العزف على بعض الآلات الموسيقية							
27	إنني بطيء في إنهاء واجباتي التعليمية							
28	أستطيع تقديم تقرير جيد أمام الطلاب							
29	يُظهر أصدقائي ميلا نحو أفكاري							
30	غالبا ما أتطوع بأعمال داخل المدرسة							
31	يعتقد زملائي في المدرسة أن لدي أفكار جيدة							
32	إنني لا اعرف الكثير من الأشياء							
33	أنسى ما أتعلمه							
34	أقرأ وأطالع بعض الكتب خارج المنهاج							
35	أفضل العمل وحدي على العمل مع							

الرقم	نص الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة السعودية		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
	الجماعة							
36	إنني عضو هام بين زملائي							
القدرات الجسمية والمظهر الخارجي: يشير هذا البعد إلى بيئة الطالب الجسمية ومظهره وشكله الخارجي ويقاس من خلال تصورات التلميذ لمظهره وحركاته								
37	شكلي يسبب لي الإزعاج							
38	إنني شخص قوي							
39	عيوني جميلة							
40	شعري جميل							
41	أمرض كثيرا							
42	مظهري جميل وأنيق							
43	لدي الكثير من الطاقة والحركة							
44	وجهي يبعث السرور لدى الآخرين							
45	إنني القائد في الألعاب وأنواع الرياضة الأخرى							
46	إنني غير رشيق في حركاتي							
47	ينحصر دوري في الألعاب والرياضة بالمشاهدة وليس بالمشاركة							
48	أتمتع بمنظر وشكل جيدان							
القلق : يشير هذا البعد إلى خوف الطالب مما يمكن أن يقع له أكثر من خوفه في أوضاع محددة ويقاس بمظاهر القلق التي يحس بها التلميذ كالارتباك والخوف من الامتحان والنرفزة والعصبية والإنزعاج والحزن والعزلة								
49	غالبا ما أكون حزين							
50	إنني خجول							
51	ارتبك عندما يسألني المدرس في القاعة							
52	أشعر بالقلق عندما يكون لدي امتحانات							
53	أستسلم واضعف عند متابعتي							

الرقم	نص الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة السعودية		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
	الأمور							
54	إنني عصبي							
55	أنزعج كثيرا							
56	أشعر أنني مستثنى أو مستفيد من بعض المواقف							
57	أنام جيدا في الليل							
58	أكره المدرسة							
59	غابا ما أكون خائفاً							
60	إنني ابكي بسهولة							
الشهرة والشعبية : يشير هذا البعد إلى مدى شعور الطالب بشهرته ومعرفة زملائه وأصدقائه به في المدرسة وخارجها ويقاس باتساع علاقات التلميذ الاجتماعية ومشاركته في العلاقات الاجتماعية والتربوية والرياضية المختلفة								
61	يسخر زملائي مني							
62	يصعب علي تكوين أصدقاء							
63	لست إنسانا معروفا كثيرا بين الناس							
64	إنني آخر من يقع عليه الاختيار في الألعاب							
65	أصدقائي كثيرون							
66	أتمتع بشهرة وشعبية بين الذكور							
67	ينتقدني أفراد عائلتي في البيت							
68	أفقد أعصابي بسهولة							
69	أتمتع بشهرة وشعبية بين الإناث							
70	أحب إخوتي وأخواتي							
71	غالبا ما تسقط الأشياء مني وتتكسر							
72	إنني مختلف عن الناس الآخرين							
الرضا والسعادة : يشير هذا البعد إلى إحساس أو شعور التلميذ وتصوراته لحياته النفسية ، ويقاس بتصوراته وتقييماته الشخصية وحياته								
73	إنني إنسان سعيد							
74	إنني إنسان محظوظ							

الرقم	نص الفقرة	الانتماء للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة السعودية		التعديل
		تنتمي	لا تنتمي	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
75	يتوقع أهلي أن أقوم بعمل أشياء كثيرة							
76	أحب نفسي كما هي							
77	أتمنى لو كانت شخصيتي غير ما هي عليه							
78	إنني غير سعيد							
79	إنني مرح وبشوش							
80	لقد خاب رجاء عائلتي بي							

الملحق (د)

مقياس مفهوم الذات بصورته النهائية

عزيزي الطالب .....   وفقك الله

بين يديك مقياس لمفهوم الذات، ويقصد به "مجموعة الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد حول نفسه نتيجة خبراته الشخصية والاجتماعية، والتي تنعكس على سلوكه وتصرفاته ونظرته إلى نفسه ونظرة الناس إليه"، علما بأن الإجابة على فقرات هذا المقياس تكون بـ دائماً أو أحياناً أو أبداً.

وإجاباتك على المقياس سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، ويتكون المقياس من (72) فقرة.

- اجب بوضع إشارة (×) في أحد الاختيارات الثلاثة.
- لا تضع أكثر من إشارة لكل عبارة .
- تمهل في إجابتك ولا تستعجل.
- ضع رأيك أنت لا ما تراه ينبغي أن يكون.
- إذا لم تفهم معنى العبارة فاستشر المراقب.
- راجع إجابتك وتأكد أنك لم تترك عبارة لم تجب عنها.

نموذج توضيحي للإجابة عن المقياس

الرقم	الفقرة	دائماً	أحياناً	أبداً
15	يجد الناس سهولة في التعامل معي	X		

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
1.	أنام جيداً في الليل.			
2.	أعمل واجباتي المنزلية بشكل جيد.			
3.	أسبب المتاعب لأسرتي.			
4.	أحب نفسي كما هي عليه.			
5.	أشعر أنني حزيناً.			
6.	ينشغل تفكيري بأشياء خارج المدرسة.			
7.	أشعر أنني سأكون شخصاً مهماً عندما اكبر.			
8.	يبدو لي أن شعري جميل			
9.	أحتفظ بصداقات كثيرة.			
10.	اعتقد أنه ليس لدي القدرة على المثابرة .			
11.	أكره المدرسة.			
12.	يسخر زملائي مني.			
13.	ينتقدني الناس كثيرا.			
14.	أقرأ بعض الكتب من خارج المقررات الدراسية.			
15.	أجهل الكثير من الأمور .			
16.	تخطر على بالي أفكار سيئة.			
17.	أحب إخوتي.			
18.	أشعر أنني شخص جيد.			
19.	أتصرف بطريقة غير مقبولة في البيت.			
20.	أعتقد أنه لدي أفكار جيدة.			
21.	أشعر أنني عضو مهم في أسرتي.			
22.	أفضل طريقتي الخاصة في أي عمل أقوم به.			
23.	أشعر أنني السبب في الأخطاء التي تقع في أعمالي.			
24.	أمرض كثيراً.			
25.	أشعر أن شكلي يسبب لي الإزعاج			

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
.26	أشعر بالقلق عندما يكون لدي اختبارات.			
.27	أتطوع للقيام بأعمال داخل المدرسة .			
.28	اشعر بأنه قد خاب رجاء أسرتي بي.			
.29	أشعر أنني شخص مخلص في علاقاتي.			
.30	أنسى ما أتعلمه.			
.31	يجد الناس سهولة في التعامل معي.			
.32	أشعر أنني شخص سعيد.			
.33	أشعر أنني عضو هام بين زملائي.			
.34	أستطيع الإلقاء بشكل جيد أمام الطلاب.			
.35	أشعر أن عضلاتي قوية.			
.36	يبدو لي أن عيوني جميلة.			
.37	أوجه النقد لإخوتي.			
.38	أشعر أنني بطيء في إنهاء واجباتي التعليمية.			
.39	اعتقد أن لدي الكثير من الطاقة والنشاط.			
.40	أشعر أن لدي بعض السمات القيادية			
.41	أشعر أن حركاتي ليست رشيقة.			
.42	أنا آخر من يقع عليه الاختيار في الألعاب.			
.43	أقوم بأشياء سيئة من وجهة نظر الآخرين.			
.44	أشعر أنني مرح وبشوش.			
.45	ارتبك عندما يسألني المدرس أمام زملائي في الفصل.			
.46	أعتقد أن سلوكي في المدرسة جيد.			
.47	أكون قاسياً في التعامل مع الناس.			
.48	أتمتع بشهرة وشعبية بين زملائي.			
.49	أشعر بالانزعاج.			
.50	أشعر أن أصدقائي يميلون نحو أفكاري.			

الرقم	الفقرات	دائماً	أحياناً	أبداً
51.	أقحم نفسي في المشاجرات والعراك مع الآخرين.			
52.	أشعر بأن الخوف يسيطر على حياتي.			
53.	أشعر أنني شخص محظوظ.			
54.	أشعر انه لا يحالفني الحظ في الأعمال التي أقوم بها.			
55.	يصعب عليّ تكوين أصدقاء.			
56.	أنا لست معروفاً كثيراً بين الناس.			
57.	أكتفي بمشاهدة الألعاب الرياضية ولا أشارك فيها.			
58.	أطيع أوامر الراشدين من أسرتي.			
59.	أشعر أنني شخص عصبي.			
60.	ينتقدني أفراد أسرتي في البيت.			
61.	اشعر أنني شخص ذكي.			
62.	أشعر أنني أختلف عن الآخرين.			
63.	أميل للقيام بأعمالي لوحدي.			
64.	ابكي بسهولة.			
65.	يتوقع أهلي مني القيام بعمل أشياء كثيرة.			
66.	أتقن عمل الأشياء التي اصنعها بيدي.			
67.	أتمنى لو أن شخصيتي غير ما هي عليه.			
68.	أشعر بالخجل من الآخرين.			
69.	يعتقد زملائي في المدرسة أن لدي أفكار جيدة.			
70.	أشعر أن مظهري جميل وأنيق			
71.	أشعر أن وجهي يبعث السرور لدى الآخرين.			
72.	أشعر أنني غير سعيد			

الملحق (هـ)

قائمة بأسماء لجنة تحكيم أداتي الدراسة

الرقم	الاسم	الجامعة	التخصص
1	د. احمد عربيات	جامعة مؤتة	إرشاد نفسي وتربوي
2	د. محمد الطالب	جامعة تبوك	علم نفس تربوي
3	د. احمد أبو أسعد	جامعة مؤتة	إرشاد نفسي وتربوي
4	د. محمد الرفوع	جامعة الطفيلة	علم نفس تربوي
5	د. فؤاد طلافحة	جامعة مؤتة	علم نفس تربوي
6	د. لما القيسي	جامعة الطفيلة	إرشاد نفسي وتربوي
7	د. خوله البلوي	جامعة تبوك	علم نفس تربوي
8	د. شاهر خالد	جامعة تبوك	قياس وتقويم
9	د. منى أبو درويش	جامعة الحسين	إرشاد نفسي وتربوي
10	د. مأمون حسونه	جامعة المجمعة	تربية خاصة
11	د. جهاد القرعان	جامعة مؤتة	تربية خاصة
12	د. حسين القرني	جامعة تبوك	أصول تربية إسلامية
13	د.احمد الثوابية	جامعة الطفيلة	قياس وتقويم
14	د. عايد الوريكات	جامعة مؤتة	علم اجتماع

المعلومات الشخصية

الاسم: منصور محمد الشريف.

الكلية: العلوم التربوية

التخصص: قسم الإرشاد والتربية الخاصة.

السنة: 2012

هاتف رقم: 00966504551498

البريد الإلكتروني:mansb2002@hotmail.com